











A. Deichert'sche Verlagsbuchhdlg. (G. Böhme), Leipzig.

Geschichte
der
Orientalischen Kirchen
von
1453—1898.

Von

A. Diomedes Kyriakos,
Professor der Theologie an der Universität Athen.

Autorisierte Übersetzung nebst einem Vorworte

von

Lic. Dr. **Erwin Rausch,**
Korrespondierendes Mitglied des Parnassos in Athen.

Preis 4 Mark.

A. Deichert'sche Verlagsbuchhdlg. (G. Böhme), Leipzig

Kirche und Kirchen

im

Lichte griechischer Forschung.

Von

Lic. Dr. **Erwin Rausch,**
Korrespondierendes Mitglied des Parnassos in Athen.

Preis 2 Mk. 80 Pf.

Geschichte der Pädagogik

und des

gelehrten Unterrichts

im Abrisse dargestellt

von

Lic. Dr. Erwin Rausch.

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage.

LEIPZIG.
A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.
(Georg Böhme).
1905.

Vorwort zur ersten Auflage.

Bei Ausarbeitung dieses Buches bezweckte ich, den Studierenden und Kandidaten des höheren Schulamts, der Theologie und Philosophie das Wichtigste aus der Geschichte der Pädagogik in kurzer und klarer Fassung, besonders zur Vorbereitung für das Examen zu bieten.

Die neueste Literatur über Geschichte der Pädagogik, wie die Werke von Paulsen, Ziegler, Kämmel, Herm. Schiller, Strümpell, Knoke, ist gewissenhaft verarbeitet. Sehr viel verdanke ich der persönlichen Anregung und dem Studium der Werke und pädagogischen Vorlesungen des Professors Joh. Volkelt in Leipzig.

Wenn auch die Geschichte des gelehrten Unterrichts, die Gymnasialpädagogik, zunächst in den Vordergrund tritt, so ist doch der Geschichte des Volksschulwesens genügend Raum gelassen worden, und wenn einzelnes nicht ausführlich genug behandelt ist, so möchte dies seine Entschuldigung darin finden, daß der Zweck dieses Buches Kürze und Bündigkeit verlangt.

Vor allem habe ich mich bemüht, durch klare, präzise und übersichtliche Darstellung und durch Zusammenfassungen resp. Vergleichungen der verschiedenen Systeme die Brauchbarkeit des Buches zu erhöhen.

Indem ich den Wunsch und die Hoffnung ausspreche, daß dies Buch neben den vorhandenen größeren und kleineren Lehrbüchern der Geschichte der Pädagogik zur Förderung des pädagogischen Studiums beitragen und daß es besonders denjenigen von Nutzen sein möge, für die es geschrieben ist, bitte ich mir etwaige Wünsche gütigst zukommen zu lassen.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die zweite Auflage dieses Abrisses, welchem die fachmännische Kritik und ein weiterer besonders studentischer Leserkreis freundliche Aufnahme gewährt haben, bietet rücksichtlich der Grundgedanken und der Anordnung des Stoffes im ganzen den gleichen Inhalt wie die erste. An verschiedenen Stellen ist jedoch die Ausführung verbessert und ergänzt worden. Vor allem habe ich den wertvollen Ratschlägen und Fingerzeigen des Herrn Professors Fries in Halle außerordentlich viel zu verdanken. Das 4 bändige Werk von W. Lexis das „Unterrichtswesen im Deutschen Reiche 1904" habe ich in meinem Abriß mit Dank verwertet, so die Abschnitte: das Volksschulwesen von Dr. P. v. Gizycki, die Volksschullehrerbildung von Dr. E. Clausnitzer, das Mädchenschulwesen von Gertrud Bäumer und die deutschen Kadettenkorps von Dr. Ziehen. Das Gleiche ist der Fall mit der zweiten Auflage der „Geschichte der Pädagogik" von Theob. Ziegler (1904), ferner der „Theoretischen Pädagogik und Didaktik" von W. Toischer (1896) und des Buches „Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt" von W. Fries (1895). Im allgemeinen habe ich versucht, das Werkchen so zu gestalten, daß es im Kolleg als praktische Unterlage und für das Staatsexamen als Examinatorium auch weiterhin dienen kann, wie es bisher in dieser Weise seine Dienste geleistet hat.

Ich werde meine Bemühungen, das Buch nach der wissenschaftlichen Seite immer zuverlässiger zu gestalten, ermutigt durch den Erfolg des Buches, gewissenhaft fortsetzen.

Für die freundlichen Beurteilungen des Werkes spreche ich allen Herren Rezensenten meinen wärmsten Dank aus; endlich bin ich Herrn Direktor Tittel in Leisnig für die gütige Unterstützung bei den Korrekturen dieser Auflage zu Danke verpflichtet.

Möge das Buch auf seiner neuen Ausfahrt sich einer freundlichen Beachtung erfreuen dürfen und von Gottes Segen begleitet sein!

Axien, Mai 1905.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung.

1. Primäre Quellen: Die auf das Schulwesen sich beziehenden Gesetze der Staaten und Städte. Die Schul- und Kirchenordnungen. Die amtlichen Lehrpläne und Prüfungsordnungen. Die Schulbücher.

Ein umfassendes Quellenwerk, in dem Urkunden und Darstellung miteinander abwechseln, sind: „*Monumenta Germaniae Paedagogica*, Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge", seit 1887 herausgegeben von Karl Kehrbach.

2. Sekundäre Quellen: (Die Geschichte der Pädagogik ist kaum älter als ein Jahrhundert.)

a) **unvollkommene** und **veraltete Versuche** einer Geschichte der Pädagogik bieten

1779. Mangelsdorf: „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in betreff des Erziehüngswesens gesagt und getan worden ist."

1794. Ruhkopf: „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit (Teil I bis Ratich)".

1799. A. H. Niemeyer: „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" als Anhang zu seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts".

b) als **Begründer der Geschichte der Pädagogik** wird bezeichnet:

1813. 2. Aufl. 1829. Christian Schwarz, er gab seiner „Erziehungslehre" einen historischen Anhang unter dem

Titel bei: „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste".

In gleicher Weise gaben ihrem pädagogischen System eine Darstellung der Geschichte ihrer Disziplin bei

1848. Karl Rosenkranz, vom Hegelschen Standpunkte aus.
1853. Christ. Palmer, einseitig in kirchlich-pietistischem Geiste.
1882. O. Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre", Bd. I: Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens.

c) losgelöst von systematischen Darstellungen und unter Zugrundelegung der Quellen:

1832—38. F. Cramer (Hegelianer): „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum."

1843. F. Cramer: „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters."

Die Fortsetzung des Cramerschen Werkes bildete das geistreiche Werk

1842—52. Karl v. Raumer: „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen der klassischen Studien bis auf unsere Zeit." 7. Aufl. 1902. R. gibt eine Reihe von Lebensbildern hervorragender Pädagogen (u. a. besonders Pestalozzi, Rousseau), die von eingehenden Quellenstudien zeugen.

Umfassender als alle vorhergehenden Werke ist

1860—62. 4. Aufl. 1890. K. Schmidt: „Geschichte der Pädagogik", 4 Bde. Dieser Versuch einer Darstellung des Gesamtgebiets der Erziehung ist — weil zu breit angelegt — nur unvollkommen gelungen, es fehlt an Unbefangenheit des Urteils und an Tiefe der Begründung. Karl Adolf Schmid: „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit", fortgeführt von seinem Sohne Georg Schmid 1884—1902. 5 Bde. Die einzelnen Abschnitte sind von verschiedenen Gelehrten bearbeitet. (Sehr eingehend und besonders für die Organisation des Schulwesens gut.)

1883. 2. Aufl. Lorenz v. Stein: „Das Bildungswesen des Mittelalters“ (im 5. u. 6. Teil der Verwaltungslehre).

1882. Kämmel: „Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit.“ Sehr brauchbar, sorgfältigstes Quellenstudium. Das Werk sollte die Einleitung werden zu einer Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, die zu vollenden der Tod den Verfasser hinderte.

Das bedeutsamste Werk für die Geschichte der Pädagogik ist

1885. 2. Aufl. 1896/97 Paulsen: „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht.“

Außerdem ist zu nennen das „Encyklopädische Handbuch der Pädagogik“ herausgegeben von W. Rein (7 Bde. 1895—99), in dem das Volksschulwesen vorzüglich behandelt ist, als Nachschlagewerk.

Als neueste Erscheinung ist zu nennen Alfred Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrh. Band I. Berlin 1905.

Handbücher der Geschichte der Pädagogik:

1894. 3. Aufl. Hermann Schiller: „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik.“ 400 Seiten, für Comenius und Philanthropie gut, neuere Zeit zu kurz.

Das vorzüglichste Handbuch zur Einführung in die Geschichte der Pädagogik ist

1904. 2. Aufl. Theobald Ziegler: „Geschichte der Pädagogik.“ 389 Seiten.

In katholischem Geiste verfaßte

1898. M. Kappes ein „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“ Band I.

Von evangelischem Standpunkte aus

1894. K. Knoke: „Grundriß der Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus.“

Erster Abschnitt.

Mittelalterliche Pädagogik.

1. Die überlieferte Schulbildung des alten Rom und das Christentum.

Vom Zusammenbruch des römischen Reichs bis zu Karl dem Großen.

Das weströmische Reich brach unter den Stürmen der Völkerwanderung (375—476) zusammen, und damit ging zugleich das bestehende Schul- und Unterrichtswesen zugrunde. Das Ziel der römischen Bildung war die Rhetorik. Am empfänglichsten für römische Bildung ist unter allen Provinzen des römischen Reichs Gallien gewesen; gallische Rhetorenschulen, besonders die zu Burdigala, an der der Dichter Ausonius (dessen *commemoratio professorum Burdigalensium*) wirkte. Nach dem Aufhören der Römerherrschaft (486 Schlacht bei Soissons) wurde die heidnische Kultur in Gallien aus Mangel an Verwendung des rhetorischen Könnens in dem germanischen Staate wertlos und durch mönchischen Fanatismus vernichtet.

Wissenschaftliche Pflege der klassischen Autoren in den Klöstern.

Die Reste jener Kultur aber bewahrte die Kirche, sie wurde für die Germanen die Vermittlerin höherer Bildung. Zunächst galt es den Erwerb theologischer Bildung. Diese vermittelten im Westen Europas die Benediktinerklöster. Die *Regula S. Benedicti* forderte zwar keine wissenschaftliche Beschäftigung, aber seit Cassiodor (540) beschäftigten sich die Benediktiner mit dem Abschreiben und Studium von Handschriften

der klassischen Autoren. Eifriger Betrieb der Wissenschaft in den schottischen und irischen Klöstern.

Der Jugendunterricht im fränkischen Reiche.

Da der fränkische Staat das Lateinische als offizielle Sprache *(lex Salica)* festhielt, waren die Söhne der Großen genötigt, dieselbe zu erlernen. Dies war nur in den Klöstern möglich (abgesehen von der schon seit der Merowingerzeit bestehenden *schola Palatina*).

Außerdem machte die *Regula S. Benedicti* den Mönchen die Ausbildung der *pueri oblati* (Knaben, die von früher Jugend dem Kloster übergeben wurden) zur Pflicht. Klosterschulen.

Bischof Chrodegang von Metz (742—766) verordnete an seiner Kathedralkirche die Aufnahme von Knaben, um sie zu Klerikern zu erziehen. Auf der Synode zu Neuching (774) wurde diese Einrichtung für Bayern zum Gesetz erhoben. Domschulen.

2. Die Reformen Karls des Großen (768—814).

Karl der Große wollte die Anregungen, die er in Italien, besonders in Rom, empfangen, in seinem Reiche verwirklichen d. h. alle Stämme seines gewaltigen Reiches auf die Bildungsstufe der Italiener erheben. Ihm zur Seite standen drei Männer: der Angelsachse Alkwin, der Langobarde Paulus Diakonus (Geschichte der Langobarden) und der Franke Einhart *(vita Caroli)*.

Seine Reformen:

a) Neuorganisation der *schola Palatina*.

An ihre Spitze stellte Karl den bedeutenden Gelehrten Alkwin. In dieser Schule wurden unterrichtet: 1. die Prinzen und Prinzessinnen des königlichen Hauses, 2. die Söhne der Adligen, die sich für ein Hof- und Staatsamt vorbereiteten, 3. tüchtige Kinder unterer Stände, die für die Geschäfte der kaiserlichen Kanzlei vorgebildet wurden. — Gegenstand des Unterrichts war das von den Römern überkommene Wissen, besonders Grammatik und Rhetorik.

b) Hebung des Unterrichtswesens an den Klöstern und Kirchen seines Reichs.

786 und 787 ergingen *epistolae de literis colendis* oder

literarum studiis. Erfolg: Beschluß der Synode zu Aachen 789: in jedem Kloster und Domstift sollen Schulen sein, in welchen die Knaben „*psalmos, notas* (Schriftzeichen), *cantus, computum* (Berechnung der kirchlichen Feste) und *grammaticam*“ erlernen könnten.

Karls Absicht war 1. einen gebildeten Klerus heranzuziehen, er übertrug deshalb Bischofssitze und Abteien nur wissenschaftlich gebildeten Männern, insbesondere Schülern Alkwins. 2. Ferner sollten jene Dom- und Klosterschulen auch Laien geöffnet sein, die eine für die äußeren Bedürfnisse nötige Schulbildung unter geistlicher Leitung erwerben konnten.

c) Anfänge unseres Volksschulwesens in den sogenannten Pfarrschulen.

Jeder Pfarrer wurde angewiesen, innerhalb seiner Gemeinde sich der Jugend anzunehmen und den Eltern zur Pflicht gemacht, ihre Söhne zur Schule zu schicken. Daraus gestaltet sich aber nicht ein regelmäßiger und ausgedehnterer Unterricht, sondern nur 1. eine Unterweisung der Jugend in den Grundwahrheiten des Christentums (Glaubensbekenntnis und Vaterunser) und 2. Heranbildung etlicher Schüler zu Sängern und Mesnern für den Gottesdienst, also Hebung des Kirchengesangs.

Karls Reformen zielten nicht etwa nur auf die Einführung ausländischer Bildung, dagegen sprechen seine Bestrebungen zur Erhaltung der Volkssprache (Predigt in der Volkssprache, Sammlung von alten Heldengesängen). Unter Karls Nachfolgern ein riesiger Verfall dieser Bestrebungen, das Nationale tritt zurück und das Römische in den Vordergrund.

3. Die klerikalen Schulen.

a) Äußere Einrichtung und Gestaltung der klerikalen Schulen.

Der Gedanke einer auf Schulzwang sich stützenden Volksschule überlebte Karl den Großen nicht. Dagegen blieben die eigentlichen Klerikerschulen, und zwar waren sie dreifacher Art:

Es gab 1. Klosterschulen,
2. Dom- und Stiftsschulen,
3. Pfarrschulen.

ad 1 und 2. In streng kirchlichem Interesse beschloß die Reichstagssynode zu Aachen 817: die Klosterschulen und Dom- und Stiftsschulen den Laien zu verschließen. Wenig Jahre später wurde dieser Beschluß aufgehoben und den Laien in folgender Weise die Teilnahme am Unterricht gestattet: den für künftige Kleriker bestimmten *scholae interiores*, die mit dem Konvikt verknüpft waren, traten *scholae exteriores* für die, die nicht Geistliche werden wollten, an die Seite.

Die besten Klosterschulen waren die zu Fulda (Hrab. Maurus) und St. Gallen (Notker), Reichenau (Insel im Bodensee), Korvey an der Weser, Berge bei Magdeburg.

An der Spitze der Klosterschule stand der *magister principalis*, der Domschule der *magister scholarum*, *scolasticus*, Scholaster genannt. Der letztere hatte im ganzen Sprengel die *facultas docendi* zu erteilen.

ad 3. In den Pfarrschulen übernahmen meist die Küster das Lehramt (Küsterschulen). Abgesehen war es in ihnen meistens nur auf Abrichtung zum Mesnerdienst.

b) Innere Organisation der klerikalen Schulen.

Was Cassiodor (480—575) und Alkwin (735—804) begründet hatten, das war durch Hrabanus Maurus (776 bis 856) in Fulda für das Frankenreich in ein sorgfältig ausgeführtes System gebracht *(de institutione clericorum)*, und dieses hatte überall fast gleiche Geltung gefunden. So war der Unterricht in den sieben freien Künsten im Mittelalter jahrhundertelang überall derselbe. (Zeitalter der Scholastik-Schulwissenschaft). Überall bildete 1. Grammatik, Rhetorik und Dialektik oder Logik = das *Trivium* (sprachliche Fächer), die Unterstufe, 2. Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Theorie der Musik = das *Quadrivium* (mathematische Fächer), die Oberstufe.

Septem artes liberales:

1. *Trivium* (die 3 formalen Disziplinen oder *artes sermocinales).*

I. Grammatik: Die Grundlage aller Unterrichtsgegenstände war die Grammatik. Grammatische Lehrbücher waren *De partibus orationis ars minor* des *Aelius Donatus* „der Donat" (Mitte 4. Jahrh. n. Chr. G. Grammatiker in Rom), Priscians 18 Bücher *institutiones grammaticae*. Verdrängt wurden beide durch das *Doctrinale* des *Alexander de Villa dei* (2645 Verse) *anno* 1199.

Lektüre: Äsops Fabeln in der Übersetzung von *Flav. Avianus, Catonis sententiae, Virgil* (für letzteren *Prudentius*).

II. Rhetorik: Schreiben von Briefen und Urkunden.

III. Dialektik: Anfangs von geringer Bedeutung, gewann das dialektische Element das Übergewicht, in der Blütezeit der Scholastik war die Dialektik die *disciplina disciplinarum*.

Viele Schulen beschränkten sich auf das Trivium = „Trivialschulen".

2. **Quadrivium** (die 4 *artes reales*).

I. Arithmetik ⎫ Berechnung des *computus* und Spielen
II. Astronomie ⎭ mit kabbalistischer Zahlenmystik.

III. Geometrie, sehr vernachlässigt mit Ausnahme der Bautechnik, sonst höchstens etwas Geographie und Naturgeschichte.

IV. Musik, theoretische Behandlung derselben.

Das ist der Umkreis der *septem artes liberales*, auf ihnen baut sich die höchste der Wissenschaften, die Theologie, auf.

Der Religionsunterricht

bestand im Auswendiglernen des Glaubensbekenntnisses, des Vaterunsers, des *Ave Maria, Gloria in excelsis* und der zehn Gebote.

Für die Kleriker kamen hinzu dogmatische und ethische Studien nach den Kirchenvätern. Nach der Überhandnahme des dialektischen Elements wurde Aristoteles der Mittelpunkt des theologischen Studiums.

Lehrbücher:

Für alle Disziplinen gab es zahlreiche Lehrbücher, in enzyklopädistischer Form wurde das Ganze dieses Schulwissens zusammengefaßt von

Marcianus Capella: „*Artes liberales*“ (katechismusartige Form).

Boëthius (470(480)—524): Übersetzungen und Kommentare zu Aristoteles (lange Zeit fast die einzige Grundlage der mittelalterlichen Scholastik).

Cassiodorius (480—575): „*de artibus ac disciplinis liberalium litterarum*“.

Zeitalter Karls des Großen.

Alkwin (735—804) hat Lehrbücher aller sieben Künste verfaßt (erhalten nur die des Trivium). Ausführlich ist der mittelalterliche Bildungsgang entwickelt von einem Schüler Alkwins, dem

Hrabanus Maurus (776—856): in „*lib. III de clericorum institutione*“.

In diesen Schriften war festgesetzt, was in mittelalterlichen Schulen gelernt werden mußte (maßgebend vor allen Hrab. Maurus).

Charakter dieses scholastischen Unterrichts: Er war klerikalisch, mechanisch, formalistisch und unpsychologisch.

a) **klerikalisch.** Der Unterricht wurde erteilt von Klerikern für Kleriker und stand in unmittelbarer Beziehung zum geistlichen Berufe. Das Studium der heidnischen Schriften erachtet man für gefährlich, sie werden zwar *propter eloqu.* gelesen, aber alles, was an ihnen das Christentum beeinträchtigen kann, muß beseitigt werden. Die weltlichen Wissenschaften werden herangezogen, soweit sie für das Verständnis der Bibel notwendig erscheinen.

b) Der **mechanische** Charakter dieses Unterrichts wird gekennzeichnet durch die ein für allemal feststehende Starrheit der ganzen Unterrichtsweise, bei der es hauptsächlich nur auf das gedächtnismäßige Erlernen der lateinischen Sprache ankam.

c) **formalistisch.** Die Erklärung der lateinischen Schriftsteller richtete sich vorwiegend auf formale Dinge, man blieb bei den Hülsen stehen, den Tatsachen aber fern. Bei den Dichtern übte man eine silbenspaltende Metrik, der es nur auf die Erreichung der Imitation ankam, und die allen Inhalt zurücktreten ließ. Verbot des Gebrauchs der Mutter-

sprache. — Die Dialektik blieb abhängig von Aristoteles Organon.

d) **unpsychologisch.** Von einem Einfluß der Psychologie auf den Unterricht in diesem Zeitalter ist nichts zu spüren, der Seele des Kindes gegenüber war man ratlos. Anstatt einer gesunden Psychologie herrschte Stock und Rute, streng, ja grausam war die Schulzucht.

4. Der Verfall der klerikalen Schulen (seit dem 13. Jahrh.).

a) Der Dom- und Stiftsschulen.

Der Hauptgrund des Verfalls der Dom- und Stiftsschulen war die Auflösung des kanonischen Lebens und die daraus resultierende Verweltlichung der klerikalen Korporationen. Die Domkapitel wurden Versorgungsanstalten für jüngere Söhne der umwohnenden Adelsfamilien. Zuweisung von Pfründen an Nichtkleriker. So kam es, daß die Anforderungen an wissenschaftliche Tüchtigkeit allmählich sich sehr ermäßigten (lateinisch Lesen und Singen). Dom- und Stiftsschulen zur Heranbildung eines tüchtigen Klerus durfte man unter solchen Umständen für entbehrlich halten. Wo die Schulen noch fortbestanden, übertrug der Scholaster sein Schulamt einem *Rector scholarum*, der kärglich besoldet wurde.

Auch der Investiturstreit und die damit zusammenhängenden inneren Kämpfe spalteten die Domkapitel, und so verfielen jene Schulen völligem Ruin.

Ein fernerer Grund für den Verfall war die Prachtliebe und Verschwendungssucht der hohen Prälaten, die deshalb in beständiger Geldnot waren und für andere Zwecke kein Geld hatten.

b) Der Verfall der Klosterschulen.

Die Erschlaffung der Klosterzucht, die Genußsucht und Trägheit der Mönche und das Eindringen des Adels in die Klöster („Spittel des Adels") waren die Gründe für den Verfall. Was in diesen Schulen noch geschah, hatte nur klösterliche Zwecke (Schulen für Novizen).

Anhang: **Der Unterricht des Adels und der Mädchenunterricht.**

a) Der Unterricht der Jugend des Adels.

Die Kirche des Mittelalters hat die großartigen Ideen Karls des Großen nicht aufgenommen und den Laien gegenüber ihre Pflicht versäumt.

Das Rittertum hatte mit verschwindenden Ausnahmen weder Verständnis noch Verwendung für Büchergelehrsamkeit. Das Ideal des Ritters war *hövescheit*, den sieben freien Künsten der Gelehrten entsprechen die sieben *probitates* des Ritters (sechs rein körperliche Künste und als siebente das *versificare*, das Dichten und Musizieren). Troubadours, Minnesänger und höfische Epiker, doch verwelkte diese literarische Kunstblüte des Rittertums bald, und an ihre Stelle trat unglaubliche Verrohung.

b) Der Unterricht der weiblichen Jugend.

Ein außerordentlicher Anteil an der weiblichen Erziehung fiel den Nonnen zu. Die Töchter (der reicheren Patrizierfamilien wie auch) des Adels lernten in vielen Fällen mehr als ihre Brüder. Lesen und Schreiben, sowie auch Lateinisch bildeten die Unterrichtsgegenstände.

Auch zu Haus auf der Burg ihres Vaters konnten die adligen Jungfrauen vom Hauskaplan gelehrten Unterricht bekommen.

Franzosen und Französinnen, sowie höfische Spielleute vollendeten die Bildung der jungen Damen (Isolde kann „*franzoys und latin*“, d. i. gebildet und gelehrt zugleich).

5. Die Stadtschulen.

Seit den Kreuzzügen (1096—1270) blühten die Städte empor und kamen zu großem Wohlstand (die Hansa im Norden und die deutschen Reichsstädte im Süden). In diesen machten sich neue Bedürfnisse für den Unterricht geltend.

Die Beschränkung der klerikalen Schulen auf wenige Schüler, die Unangemessenheit ihres besonderen Standesinteressen dienenden Unterrichtswesens — also die Unzufriedenheit mit den klerikalen Schulen und das

Bedürfnis einer praktischeren, für den Bürgerstand, den Kaufmann und Gewerbtreibenden nötigen Bildung führte zur Gründung von Stadtschulen.

Die Entwicklung der Stadtschulen.

Nur zum Teil (in West- und Süddeutschland) war die Kirche den unverkennbaren Bedürfnissen der bürgerlichen Kreise entgegengekommen, zumeist in Norddeutschland trat sie den städtischen Behörden feindselig entgegen.

Die Hauptfrage bei diesen von den Stadtgemeinden begründeten und unterhaltenen Schulen bezog sich auf das Patronat, d. h. auf das Recht, Lehrer für Schulen zu bestellen und diese nach eigenem Ermessen zu verwalten. Nach den Satzungen des anerkannten Kirchenrechts hatte die Kirche *(Domscholasticus)* das Patronat über sämtliche Schulen. Schließlich aber haben die städtischen Behörden sich von dem bisherigen Schulmonopol unabhängig gemacht.

Unter keinen Umständen darf man aber annehmen, daß in den Stadtgemeinden ein bestimmteres Bewußtsein von höheren pädagogischen Zwecken und Zielen sich geltend gemacht habe, — es waren eben große Mängel vorhanden und das lebhaft empfundene Bedürfnis nach Abänderung.

Der Unterricht.

Was für den Unterricht erstrebt wurde, war von sehr verschiedener Bedeutung.

a) An vielen Orten waren diese Stadtschulen wesentlich nur Nachbildungen der klerikalen Schulen. Das Trivium wurde als notwendig erkannt und das Lateinische Hauptsache (Schulsprache), während das Deutsche entschieden zurücktrat. Die drei Abteilungen bei Schulen dieser Art waren:

1. *Tabulistae:* Lesen und Schreiben, Lehrbuch ist die „Tafel", eine Fibel.

2. *Donatistae:* Die Anfangsgründe der Grammatik. — Lehrbuch: „Der Donat".

3. *Alexandristae:* Lehrbuch ist das *Doctrinale* des *Alex. de Villa dei.*

Eine qualitative Besserung der Schulzustände trat

trotz der Ausdehnung des Unterrichts in den Städten nicht ein. Es war um die Mitte des XV. Jahrhunderts mit dem Schulwesen übel bestellt (anders Paulsen), die Grundform des Unterrichts war mechanisches Auswendiglernen, das scholastische Latein war barbarisch, tot und verknöchert. Die alten klassischen Autoren waren diesen Schulen fremd. Zudem litt der Unterricht unter der zu häufigen Verwendung von Lehrern und Schülern zum Gesang in der Kirche und bei Kasualien. Ein Bild dieser Zustände aus den ersten zwei Dezennien des 16. Jahrhunderts gibt Thomas Platters Autobiographie, man vergleiche auch Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit Bd. II.

b) Die Unzufriedenheit mit diesen Schulen führte in vielen Städten, besonders in Norddeutschland, zu sogenannten Schreibschulen („Düdesche Scrifscholen"). Wo es nicht zu solchen öffentlichen deutschen Schulen kam (Anfänge der deutschen Bürgerschulen), entstanden seit Ende des XIV. Jahrhunderts Privatschulen, die man auch „deutsche Schulen" nannte, freilich als Winkelschulen sehr zu beschränken suchte. Lehrgegenstände: Schreiben, Lesen, zuweilen auch Rechnen und Singen. 1400 bestand eine Maidlinschule in Memmingen (Lehrfrauen).

Es findet sich also am Ausgang des Mittelalters in den Städten ein dreifach gegliedertes Schulwesen:

1. Deutsche Schulen a) städtische Lehrhäuser,
   b) private Schreibschulen,
2. Pfarrschulen a) kirchlicher Gestalt,
   (niedere Lateinschulen) b) städtischer Gestalt,
3. Dom- und Klosterschulen.

Resultat. Der klerikale Charakter der Schule hat Abbruch gelitten:

1. Der Unterricht wird nicht ausschließlich künftigen Klerikern, sondern auch den Laienkindern zu teil.
2. Die Muttersprache ist Unterrichtsgegenstand.

6. Die deutschen Universitäten im Mittelalter.

Gewaltige Veränderungen auf dem Gebiete der Wissenschaften:

a) „Auf dem Boden der universellen Kirche und ihres Geisteslebens erwachsend, bringen die Universitäten in diesem Zeitalter die abendländische Völkerwelt unter die bildende Zucht der griechischen Philosophie und Wissenschaft, vor allem des aristotelischen Systems.“ (Paulsen.)

Im 12. und 13. Jahrhundert machte sich das Bedürfnis nach einer systematischen Zusammenfassung alles bisherigen Wissens der Väter, Philosophen und Theologen, in einem einheitlichen Organismus immer fühlbarer. Zur Lösung dieser Aufgabe taten sich gerade zur rechten Zeit die Schätze griechischer Weisheit für die abendländische Theologie auf, indem die Werke des Aristoteles durch Vermittlung der Araber sich den Weg zu den christlichen Universitäten des Abendlands bahnten. Die arabisch-aristotelische Philosophie, die im 9. und 10. Jahrhundert in den Schulen zu Bagdad (Alkendi, Alfarabi, Avicenna) blühte, gelangte gegen Ende des 11. Jahrhunderts in Spanien (Sevilla, Cordova, Granada, Toledo), zur höchsten Blüte. Hier ist Averroës, dem sie ihren Höhepunkt verdankt. Ihre weite Verbreitung und ihren tiefgreifenden Einfluß verdankt sie dem Hohenstaufenkaiser Friedrich II.

b) Die Universitäten dienen der wissenschaftlichen Durchbildung der Kirchenlehre und des Kirchenrechts und vermitteln

c) die Kenntnis des römischen Rechts und

d) der antiken Medizin.

Den Umkreis der neuen Wissenschaften zu umspannen, reichten die Lehrkräfte der Dom- und Stiftsschulen nicht mehr aus.

Es bildeten sich seit dem 13. Jahrhundert (die ältesten Universitäten in Frankreich, Italien, Spanien und England stammen aus dem Ende des 12. und dem Anfang des 13. Jahrhunderts) Bildungszentren, so besonders für Theologie und Philosophie Paris, für die Jurisprudenz Bologna, Rom, Ravenna, für Medizin Salerno. Zug der Studierenden nach diesen Zentren.

Nach dem Vorbilde dieser Universitäten, besonders der von Paris, entstanden seit Mitte des 14. Jahrhunderts in Deutschland Universitäten, hauptsächlich um den jungen Klerikern die theologischen und kirchenrechtlichen Vorlesungen in Deutschland zu bieten.

Die sieben ältesten Gründungen: Prag 1348, Wien 1365, Heidelberg 1386, Köln 1389, Erfurt 1392, Leipzig 1409 (von Prag aus gegründet) und Rostock 1419.

Zweite Gründungsepoche (gegen Ausgang des Mittelalters): Greifswald 1456, Freiburg 1457, Basel 1459, Ingolstadt 1472, Trier 1472, Tübingen 1477, Mainz 1477, Wittenberg 1502 (die erste ohne den Papst gegründete Universität), Frankfurt a. O. 1506.

Die Universitäten wurden zwar entweder von weltlichen und geistlichen Fürsten (Kanzleruniversitäten in Deutschland, England, Frankreich) oder städtischen Behörden (so in Oberitalien z. B. Bologna) oder auch vom Staat (Staatsuniversität Neapel) ins Leben gerufen, aber formell vom Papst errichtet. Es wirkten also in der Regel bei Errichtung eines *studium generale* (= Universität) die weltliche und die geistliche Gewalt zusammen. Die Landesherrschaft oder die Stadt gewährte die äußeren Mittel und die Korporationsrechte, die römische Kurie verlieh durch die Errichtungsbulle das Recht, in den verschiedenen Fakultäten zu lehren und die Grade zu erteilen.

Die Universitäten standen entschieden unter klerikalem Einfluß; dies dauerte bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts (von da ab beginnt der Einfluß der Renaissance und dann der Reformation).

Die Gestaltung der mittelalterlichen Universitäten.

Für unsere Zwecke kommt nur die philosophische Fakultät, *facultas artium sc. liberalium* in Betracht. Dem Range nach die letzte ist sie numerisch die wichtigste Fakultät (Mitte des 15. Jahrhunderts gehören z. B. in Köln der Artistenfakultät 67 % aller Immatrikulierten an).

Sie hat viel Ähnlichkeit mit den Fürstenschulen (Pforta) unserer Zeit, hierzu stimmt auch das Alter der Schulen (15 bis

20 Jahre, aber auch ganz junge Knaben). Die Hauptmasse der Studierenden stammte aus bürgerlichen Kreisen. Viele suchten weniger eine Aneignung von Fachkenntnissen als eine gewisse allgemeine Bildung. Die Mehrzahl der Studierenden kam über das, was die *facultas artium* bot, nicht hinaus. Ein Teil der Studierenden war stets wie auf der Durchreise.

Äufsere Einrichtungen.

Von akademischer Freiheit war keine Rede, in klösterlicher Zucht wohnten die Scholaren mit ihren Magistern in Kollegien und Bursen beisammen. — Auf der anderen Seite waren diese Universitäten reine Scholarenuniversitäten *(universitas magistrorum et scholarium)*, alle Rechte waren in den Händen der Studenten z. B. die Wahl der Lehrer, ferner hatte die Universität das Recht der Selbstverwaltung und eigene Gerichtsbarkeit. — Aber es bildete sich kein einheitliches Ganze heraus, die Einrichtung der Kollegien, in denen auch gelesen wurde, verursachte Dezentralisation (so heute noch in England).

Die Substanz des Unterrichts

der artistischen Fakultät bildete die Philosophie: Logik, Physik (hieran anschließend Naturkunde, Psychologie und Metaphysik), endlich Ethik und Politik. Zugrunde lagen die aristotelischen Bücher (Organon) in lateinischer Übersetzung. Die Pflege der Muttersprache und der Geschichte fehlt.

Die Erwerbung der akademischen Grade (des Baccalaureats und des Magisteriums) verpflichtete vielfach den jungen Magister zwecks seiner eigenen Ausbildung *(docendo discimus)* zu zweijährigem Privatdozententum (vgl. die ähnliche Einrichtung bei den Jesuiten).

Nachdem man den artistischen Kursus durchlaufen hatte, trat man in die oberen Fakultäten ein.

Der Wissensbetrieb.

Der Charakter dieses Unterrichts ist in dem Namen Scholastik = Schulwissenschaft ausgedrückt:

Wert der Autorität, Festhalten an der Tradition, Weiterpflanzung des Gelernten von Generation zu Generation sind ihre Kennzeichen. Ein Hinausgehen über die

Kirchenlehre ist unmöglich (sonst Exkommunikation). Es handelte sich nur um Aneignung, Begründung und Beweis der Dogmen der Kirche, die traditionellen Hilfsmittel dazu waren die Schriften des Aristoteles. So wurde die Philosophie zur *ancilla* der anderen Wissenschaften, besonders der Theologie: „*credo ut intelligam*" (Anselm). Die Dialektik soll also den traditionellen Stoff rationalisieren, der Inhalt blieb gleichgültig, und „in diesem rationalistischen Zuge liegt die innere Berechtigung der Scholastik."

Die Theologie gilt der Scholastik als die Herrin aller Wissenschaft, doch blieb das Verhältnis der Theologie zur hl. Schrift bei der herrschenden Ansicht von der Kirche ein durchaus verkümmertes.

Resultat der Scholastik war die Erkenntnis, daß Glaube und Wissen nicht zu vereinigen seien, und so kam man zur Lehre von der doppelten Wahrheit, daß das, was in der Theologie wahr sein könne, in der Philosophie falsch sei und umgekehrt.

Der Zeitraum des 12. u. 13. Jahrh. ist die Zeit der vollendeten Scholastik.

Die bedeutendsten Vertreter:

Petrus Lombardus, der große Schüler Abälards u. Hugos von St. Viktor, der in seinen *sententiarum libri quattuor* das eigentliche Schul- u. Lehrbuch der Scholastik schuf; er starb 1160 als Bischof von Paris.

In den Spuren der Sentenzen des Petr. Lombardus geht

Albertus Magnus, geb. 1193. Er verbindet aristotelischen und christlichen Geist in seinen beiden Hauptwerken „*summa theologiae*" und „*summa de creaturis*". (Dominikaner).

Thomas von Aquino (1225(27)—1274), ebenfalls Dominikaner, war der Hauptvertreter der kirchl. Scholastik des Mittelalters.

Unter seinen Schriften nimmt sein unvollendet gebliebenes Werk *Summa theologiae* die erste Stelle ein.

Dun Scotus (1266?—1308), erhielt im Franziskanerorden seine Bildung. Seine beiden Kommentare zu den Sentenzen des Lombarden.

In enzyklopädistischer Weise hat Vincentius von Beauvais (gest. 1264?) das Gesamtwissen seiner Zeit dargestellt in seinem *Speculum maius* oder *triplex*. Es umfaßt drei Teile, das *Speculum naturale* (Darstellung der Naturwissenschaften nach dem Sechstagewerk), das *Sp. doctrinale* (theoretische, praktische und mechanische Wissenschaften), das *Sp. historiale* (Darstellung der gesamten Welt- und Kirchengeschichte). Das ihm zugeschriebene *Sp. morale* ist erweislich unecht.

Die „poetische Summe der Theologie und Philosophie des 13. Jahrh." stellt Dantes *„Divina commedia"* dar. Das Werk enthält drei Teile: Hölle, Fegefeuer und Paradies. In ihm ist die ganze Astronomie, Naturkunde, Philosophie, Theologie, Geschichte, Politik und Altertumswissenschaft des Mittelalters verarbeitet.

Dante war auch die Antike nicht fremd.

Der Unterrichtsbetrieb

war ermüdend, man unterschied wesentlich Vorlesungen, Repetitionen und Disputationen. Der Vorlesung liegt ein Textbuch zugrunde. In der artistischen Fakultät werden vor allem die aristotelischen Bücher, natürlich in lateinischer Übersetzung, als Lehrbücher gebraucht. Aufgabe des Lehrers ist die Wort- und Sacherklärung, wofür ihm die Kommentare der Meister zur Verfügung stehen, die er wieder braucht und kommentiert. In den Disputationen wird die gelernte Wissenschaft gebraucht, um Schwierigkeiten aufzulösen und Streitfragen zu entscheiden. Die Hauptsache in den letzteren war dialektische, gewandte Handhabung der Abstraktionen und Formeln, wahres Verständnis der Lehre war Nebensache. („Ganz ähnlich noch heute der Hochschulunterricht an der muhammedanischen Universitäts-Moschee El Azhar zu Kairo" — nach Heidborn).

So konnte es nicht anders kommen, als daß der scholastische Betrieb eine schlimme Schranke zwischen Gelehrten und Volk errichtete und damit einen Hochmut großzog, der aller Sorge für die Volksbildung sich entzog, das Volk vielmehr der Barbarei überließ.

Die Blütezeit der Scholastik war Mitte des 15. Jahr-

hunderts vorbei (entgegengesetzt urteilt Paulsen, der vieles zum Lobe der Universitäten des 15. Jahrhunderts anführt), ihre Sprache (Latein) war eine tote Schulsprache und ein Zurückgreifen auf das klassische Altertum nicht vorhanden. Erst die Humanisten haben starken Wandel geschaffen, wenn sie auch die Mängel nicht völlig beseitigen konnten.

Anhang: **Die theoretischen Pädagogiker des Mittelalters.**

Außer Hrabanus Maurus, vor dessen Überschätzung Ziegler warnt, ist zu erwähnen

Vincentius von Beauvais (gest. zwischen 1260 u. 1270).

Seine Werke: 1. *speculum majus*, eine Enzyklopädie des Mittelalters in Zitaten, die eine außerordentliche Bekanntschaft mit der antiken Literatur verraten.

2. *tractat. de eruditione filiorum regalium*, es handelt sich hier ebenfalls um Zitate, aber das Ganze atmet mönchischen, der Welt und dem Leben entfremdeten Geist.

Ein wirklicher Theoretiker der Pädagogik („der erste deutsche" nach Ziegler) ist

Konrad Bitschin, seit 1430 Stadtschreiber in Kulm. Sein Werk: „*Labyrinthus vitae conjugalis Authore Bitschin scriba Culmensi*", dessen 4. Buch *de prole et regimine filiorum* handelt.

Der Inhalt ist scholastisch, aus Büchern geschöpft, nicht Frucht eigener Beobachtung. So ist auch dieses pädagogische System ein Beweis, wie wenig in der Zeit der Erziehung der germanischen Völker durch die romanische Kirche das Mittelalter sich Gedanken über die Aufgabe und das Geschäft des Erziehens gemacht hat. Alles war Schulwissenschaft, jede Selbstkritik fehlte.

Eine Reform tat dringend not, der neue Geist, der das Alter in Trümmer schlug, war der Humanismus.

Zweiter Abschnitt.

Die Pädagogik des Humanismus.

A. Das humanistische Schulwesen vor der Reformation.

Humanismus = die Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und zwar des Höchsten in der Welt.

Renaissance = das Wiederaufblühen des klassischen Altertums.

Das 15. Jahrh. ist eine Zeit gewaltig vorwärtsdrängender Entwicklung. Die gewaltigen Kämpfe zwischen Papsttum und Kaisertum hatten alles Bestehende zumal in Italien erschüttert, die Kreuzzüge den Gesichtskreis erweitert und einen Geist der Indifferenz hervorgerufen, die Ausbildung des internationalen Verkehrs führte zu raschem Wachstum und Reichtum der Städte, die Erfindung der Buchdruckerkunst gestattete breiteren Bevölkerungskreisen die Teilnahme am geistigen Leben, die vielen kleinen Tyrannen in den oberitalischen Städten bewiesen, was ein Mensch durch eigene Kraft werden kann.

So wie die Welt äußerlich eine andere wird, wandelt sich auch das Weltbewußtsein der Menschen.

Mittelalter:	Zeitalter des Humanismus:
A. Gebundenheit:	A. Freiheit:
1. Das Individuum unfrei am Gängelbande der Kirche.	1. Der Mensch als solcher hat Wert, je nachdem er sich zu einer in sich reichen Persönlichkeit entwickelt — also Verständnis der Individualität, doch wurde das Selbst-

Mittelalter:	Zeitalter des Humanismus:
	gefühl des Individuums nicht selten ins Maßlose gesteigert.
2. Die Kirche lehrte den Unwert alles Irdischen, Verachtung der Welt ist das Ideal.	2. Die Freude am Irdischen erwacht. Ungebundenes Genießen und freies Denken, stolzer Sinn und trotzige Unabhängigkeit, Kühnheit und Kraft nach der Macht zu greifen — also Berechtigungsgefühl für die Freude, für Bildung und freien Lebensgenuß.
3. Das Evangelium ist der Ausdruck der Lebensstimmung.	3. Die Anschauungen der Philosophen, Historiker und Dichter der alten Römer und Griechen sind der Würde des Menschen gemäß.
4. Man sucht kirchliche Bildung zu erlangen.	4. Weltliche Bildung.

B. Die Umwandlung des ästhetischen Empfindens.

1. Die mittelalterlichen Philosophen sind von der Sache beherrscht, ihr Denken ein unpersönliches.	1. In der humanistischen Literatur ist die Darstellung meist auf das eigene Selbst gerichtet.
2. Gleichgültigkeit gegen die stilistische Form, es gilt nur die logische.	2. Sinn für schöne Form, der Stil ist alles, Inhalt und Logik sind gleichgültig. Höchstes Ideal die Beredsamkeit (*fari posse* - Redenkönnen in klassischem Latein), durch Poesie und Eloquenz wollen die Humanisten sich Unsterblichkeit verschaffen.
3. Allgemeine Formen und Gedanken im Rahmen des Althergebrachten.	3. Abwendung vom Heimischen, Volkstümlichen, der einzelne will etwas Besonderes

Mittelalter:	Zeitalter des Humanismus:
	sein — der innere und der äußere Mensch und seine Umgebung werden antik drapiert. So kam es zur Schauspielerei und damit zur Unwahrheit.
4. Das Mittelalter ist voll Humor.	4. Hier nur Witz und Stachelrede.

\ Resultat: a) Der Humanismus brachte das Aufhören der mittelalterlichen Gebundenheit, Berechtigungsgefühl für die Freude, Verständnis für die Individualität, Sinn für schöne Form — aber auch eine internationale Gelehrsamkeit, die in der *eloquentia* gipfelte und sich vom nationalen Nährboden, dem der einzelne angehörte, trennte. Unter den formalen Disziplinen überwog jetzt die Rhetorik, die mathematischen Wissenschaften verschwanden fast ganz aus den Schulen, in deren Lehrplänen als Fremdsprachen auch Griechisch und Hebräisch auftreten.

\ b) Der Humanismus erweckte das Verständnis der klassischen Literatur.

1. Italien der Ausgangspunkt des Humanismus.

Man pflegt das Erwachen des veränderten Welt- und Selbstbewußtseins an die Namen der drei großen Italiener **Dante, Boccaccio** und **Petrarca** (Paulsen: Petrarcha) zu knüpfen.

Dante, 1256—1321. Seine *Divina commedia.* Er verherrlicht in Vergil das klassische Altertum.

Boccaccio, 1313—1375, lernte griechisch, las den Homer. Verfechter des schönen Lebensgenusses (*Decamerone).*

Petrarca, 1304—1374, ist der Erzvater des Humanismus (so nennt ihn Voigt). Sein Ideal ist Weisheit, Tugend und Beredsamkeit, durch welch letztere die Weisheit sich darstellt und zur Tugend führt.

Vergil und Cicero entzückten ihn; daß er nicht Griechisch verstand, war ihm schmerzlich. Leidenschaftlich kämpfte er gegen die Scholastik, weil in ihr keine *eloquentia* sei; ebendeshalb war er gegen Aristoteles und für Plato.

Das Neue bei ihm:

1. Sinn für die Form = *eloquentia,*
2. sammelt lateinische *Codices* auf seinen Reisen durch die Schweiz, Deutschland, Niederlande, Frankreich u. Italien,

3. regt zum Studium des Griechischen an,
4. ist für Plato und gegen Aristoteles.

Fortführung von Petrarcas Anfängen.

Der Mönch Barlaam (gest. 1348) aus Seminaria in Kalabrien, der lange Zeit in Konstantinopel gelebt hatte, und der Grieche Manuel Chrysoloras (lebte seit 1396 in Florenz) lehrten zuerst den Italienern das Griechische, und als 1453 nach dem Falle Konstantinopels griechische Gelehrte in Scharen nach Italien kamen, trat die griechische Literatur gleichberechtigt neben das Lateinische. Griechische Grammatik des Theodor von Gaza bahnbrechend für das Studium der griechischen Sprache.

Eifer der Fürsten und Städte zur Verbreitung der griechischen Studien. Vervielfältigung von Werken der klassischen Schriftsteller durch den Druck (in der Offizin des Aldus Manucius in Venedig, *„Aldinae“)*. Gründung von Bibliotheken, die vatikanische in Rom, begonnen durch Papst Nikolaus V. (1447—1455 Papst; erster Vertreter des Humanismus auf dem päpstlichen Stuhl); die mediceische in Florenz, die Markusbibliothek in Venedig.

Den Mittelpunkt, in dem diese neue Weltanschauung zum Ausdruck kam, bildete die platonische Akademie in Florenz, begründet von Lorenzo dé Medici 1474. (Gemistos Plethon.)

Das Mittel der Erziehung in dieser Zeit bildete das Studium der antiken Welt.

Der Humanismus war und blieb in Italien aristokratisch, die Humanisten wurden Lehrer der oberen Stände. Zwar war der Einfluß dieser humanistischen Lehrer in der Praxis gering, aber es ragen doch einzelne daraus hervor:

a) Praktiker:

Vittorino von Feltre, 1378—1477, Prinzenhochschule in Mantua.

Battista Guarino der Ältere, geb. 1370. Ferrara.

b) Theoretiker:

Peter Paul Vergerius (seit 1418 im Dienste Kaiser Sigismunds, der ihn in Konstanz kennen gelernt hatte); *„de ingenuis moribus ac liberalibus studiis libellus“*,

noch wenig systematisch, rät zur Weckung des Ehrgefühls, verlangt lebendiges Beispiel und verschiedene Behandlung der Individuen. Neben der geistigen Ausbildung Nachdruck auf körperliche Übungen.

Leon Battista Alberti,
ein Gewaltmensch, hellenische *καλοκἀγαθία*, sittliche Tüchtigkeit und körperliche Schönheit.

Mapheo Vegio, 1407—1458.

6 B. „*de educatione liberorum et claris eorum moribus*" schließt sich an Quintilian und Augustin an und ist gegen Terenz. Mapheo Vegio ist der Mann der goldenen Mitte, er war Humanist und zugleich frommer Augustiner, weist auf den Wert eines guten Beispiels hin und verbietet Drohungen, Schläge. Für Mädchenerziehung betont er das Beispiel der Monika.

Battista Guarino der Jüngere,
„*de modo et ordine docendi ac discendi*".

Die *aemulatio* ist das Erziehungsmittel. Seine Theorie stammt aus der Praxis, er legt Wert auf *ornate componere* und tritt für die Lektüre des Terenz ein (darin folgte ihm der Humanismus). Ferner Betonung des Griechischlernens (Homer).

Aeneas Sylvius, Papst Pius II. von 1458—1464, war vorher eine Zeitlang am kaiserlichen Hofe Friedrichs III., schrieb „*de liberorum educatione*", fordert selbsterzogene und gelehrte Lehrer, verwirft Schläge, verlangt körperliche und geistige Ausbildung und bei letzterer keine Einseitigkeit, sondern Abwechslung.

Seit den Konzilien zu Konstanz (1414—1418) und Basel (1431—1449), an denen auch italienische Humanisten teilnahmen, findet der Same der neuen italienischen Kultur auch diesseits der Alpen bei einzelnen Geistlichen Deutschlands Boden. Das hervorragendste Beispiel ist Nicolaus von Cusa (1401—1464), geboren in Kues bei Trier.

Grundzüge des humanistischen Unterrichts in Italien:

a) Der Unterricht war nicht theologisierend und trotzdem nicht im Gegensatz zur Kirche.

b) Es kam nicht allein auf den formalen Scharfsinn an, sondern auch auf sittliche Tüchtigkeit.

c) Der humanistische Unterricht bezieht sich nur auf die höheren Stände.

2. Der Humanismus in Deutschland.

Der Humanismus

in Italien.	in Deutschland.
1. In Italien lebte man den Humanismus.	1. In Deutschland lehrte man ihn.
2. In Italien war die Form bestimmend.	2. In Deutschland kommt es auf den Inhalt an.
3. In Italien waren die Fürstenhöfe und Akademien der großen Städte die Stätten der Wirksamkeit für die Humanisten.	3. In Deutschland lehrten sie an Universitäten und Schulen.
4. In Italien war der Humanismus Sache aller Gebildeten.	4. In Deutschland war er Gelehrten- und Schulsache.

a) Die Anfänge des Humanismus in Deutschland. Agricola.

Der erste, der in nachhaltiger Weise dem Humanismus in Deutschland Bahn brach, war **Rudolf Agricola** (1443—1485). Er ist aus der Nähe von Gröningen gebürtig, in der Schule zu Zwolle unter Thomas von Kempen, später in Löwen und Paris gebildet, vollendete seine humanistischen Studien in Italien und folgte später einem Rufe des Bischofs Joh. von Dalberg 1482 nach Deutschland, wo er bis zu seinem Tode bald in Heidelberg, bald in Worms tätig war.

Es waren weniger seine Schriften, vielmehr seine Persönlichkeit (*musica natura* = harmonisch ausgebildete Individualität), durch die er seine Zeitgenossen beeinflußte. Daneben sein unbezwinglicher Hang nach Unabhängigkeit, sein Abscheu gegen feste Tätigkeit und Anstellung und seine Feindschaft gegen das Schulleben.

Seine Schriften waren trotzdem für die Pädagogik von großer Bedeutung:

1484. *„de formando studio“ (epistula ad Barbirianum).*

Er verlangt 1. richtig denken zu lernen (dazu dient das Studium der Philosophie);

2. in schöner Form vorzutragen — aber höher als die *ornate dicendi cura* ist ihm das *recte dicere*.

Seine Methode legt Agricola in seinem größeren Werk: „*de inventione dialectica*" nach drei Gesichtspunkten dar.

1. Richtig verstehen, was man liest, 2. es genau behalten und es 3. gut verwerten.	Gegenstand des Studiums sind hierbei die alten Klassiker Aristoteles, Cicero, Seneca usw.

Dies letztere Werk hat auf die ganze humanistische Entwicklung in Deutschland den allergrößten Einfluß ausgeübt.

b) Der Humanismus am Niederrhein.

1. Die Fraterherrnschulen. Hegius, Murmellius.

Am Niederrhein gewann der Humanismus bei den Hieronymianern oder Brüderschaft vom gemeinsamen Leben Eingang. Diese wollten eine nach apostolischem Vorbilde lebende Genossenschaft sein, deren Mitglieder in Einfalt und Entsagung, in Andacht und Handarbeit sich bewährten, — nach außen hin aber für Belehrung des Volkes und der Jugend tätig waren. (Die Annahme, daß die Hieronymianer Lehrer und die Fraterhäuser Schulhäuser seien, erklärt Paulsen I, 158 f. nach den Untersuchungen von Hirsche in Herzogs Realenzyklop. II, 699 ff., 747 ff. für irrig.)

Anfänglich trug der Unterricht in den Fraterherrnschulen einen durchaus religiöspraktischen Charakter, später wendete man sich humanistischen Bestrebungen zu.

Die pädagogische Wirksamkeit in der ersten Periode unterschied sich von der mittelalterlichklösterlichen durchaus nicht. Erst als sie sich den humanistischen Bestrebungen erschlossen, traten neue Verhältnisse ein.

Unter Alexander Hegius (gest. 1498, aus dem Dorfe Heck im Münster'schen gebürtig), dem Schüler Agricolas (von dem Hegius im Mannesalter Griechisch lernte), kam die Fraterherrnschule in Deventer (1478—1498 Hegius daselbst Rektor) zu höchster Blüte. Langsam und bedächtig beseitigte er den mittelalterlichen Betrieb, ersetzte das Doctrinale durch eine verbesserte lateinische Grammatik, lehrte das klassische Latein und Griechisch.

Eine große Zahl trefflicher Schulmänner ging aus seiner Schule hervor, besonders ist es

Johannes Murmellius, ein tüchtiger Lateiner, der die Domschule in Münster i. W. zu hoher Blüte brachte (1480 bis 1517).

Er verfaßte:

„*pappa* (Brei) *puerorum*“,

ein Wörter- und Gesprächsbüchlein, das den Zweck verfolgte, die Schüler zu guten Lateinern und zugleich zu guten Menschen zu machen.

Dann „*Enchiridion scholasticorum*“, ein Handbüchlein für Lehrer und Schüler, eine treffliche kleine Theorie der Pädagogik.

Am besten unterrichtet uns über die Schuleinrichtungen der Fraterherrnschulen Joh. Sturm in seiner Schilderung der Lütticher Schule. Die Anstalt war achtklassig, die beiden oberen Klassen mehr an das Akademische heranreichend. Stufenweiser Aufbau und einheitliche Leitung des Ganzen. Jährliche Versetzungen der Schüler.

2. Erasmus.

Der bedeutendste Zögling dieser niederdeutschen Fraterherrnschulen ist Desiderius Erasmus von Rotterdam 1467—1536. Er bewahrte der Deventer Brüderschule keine freundlichen Erinnerungen, mit dem von ihm begründeten *Collegium trilingue* in Löwen stand er dauernd in Verbindung. Viele Jahre lebte er in Basel.

1516 war er der Herrscher in der Welt des Humanismus.

Erasmus ist nie selbst praktischer Pädagoge gewesen, war aber ein scharfer Beobachter der pädagogischen Praxis seiner Zeit und bildete sich seine eigenen Ansichten besonders durch das Studium der Alten.

Unter seinen Schriften sind wichtig:

de ratione studii 1512,

colloquia puerilia 1518,

Ciceronianus sive de optimo dicendi genere 1528, ein Dialog gegen Cicero,

declamatio de pueris ad virtutem ac literas .... instituendis 1529,

de civilitate morum puerilium 1530.

Seine *colloquia familiaria* sind obscön (Urteil Luthers!).

Dagegen sein *enchiridion militis christiani 1501* zeigt ihn uns als frommen und sittlich hochstehenden Mann.

Pädagogische Ansichten des Erasmus.

1. Der unermeßliche Wert der Erziehungsarbeit steht ihm fest, und wird zur Überschätzung derselben. Erasmus ist kein geschulter Psychologe, er überschätzt die Bildsamkeit der Seele. (Die Erziehung könne die Natur des Zöglings wie Wachs oder Ton behandeln und das Gegenteil von dem, was sie verlange, hervorbringen.)

2. Die Aufgabe des Elternhauses ist Anleitung zur Frömmigkeit und zu guten Sitten.

Die Aufgabe der Kirche ist der Unterricht in den *liberales disciplinae.*

3. Erasmus zieht im Prinzip die öffentliche Erziehung der privaten vor, da aber die Schulen schlecht sind (persönliche Erfahrungen), empfehle sich die letztere.

4. Das Lernen soll angenehm gemacht werden, Benutzung von gebackenen Buchstaben, Bildern. Es soll in humaner Weise erzogen werden, nicht durch Schläge und Scheltworte, sondern durch Belehrung und Ermahnung.

5. Der Unterricht im Lateinischen und Griechischen beginnt vom 7. Jahre (sanitäre Rücksichten kennt Erasmus nicht), schneller Übergang von der Grammatik zur Lektüre *(rerum cognitio potior, verborum prior)* und Kompositionsübung. Ziel: lateinisch reden und schreiben zu können.

6. Kein Platz für die Muttersprache.

Nur die alten Sprachen verleihen a) Sachkenntnis (besonders das Griechische); b) *eloquentia* (besonders das Lateinische).

7. Also zwei Gesichtspunkte:

1. der sprachliche,
2. der sachliche.

Dazu kommt ein dritter, die Lektüre sei interessant und amüsant.

Daher war Erasmus für die Dichter (Aristophanes, Terenz)

und gegen Cicero, vgl. seinen Dialog „*Ciceronianus*“, in dem er die einseitige Nachahmung Ciceros verspottet.

8. Zu konstatieren ist ein gewisser Formalismus bei Erasmus, Terenz ist ihm um seiner Sprache willen (Umgangssprache) viel zu wertvoll, als daß er an den in seinen Schriften enthaltenen Unsittlichkeiten Anstoß nähme.

In seiner Schrift *de civilitate morum* unterscheidet er vier Aufgaben der Erziehung:

1. *ut tenellus animus imbibat pietatis semina,*
2. *ut liberales disciplinas amet et perdiscat,*
3. *ut ad vitae officia instruatur,*
4. *ut a primis aevi rudimentis civilitati morum assuescat.*

c) Der Humanismus am Oberrhein.

Wimpheling, Reuchlin.

Ein pädagogischer Praktiker, Jacob Wimpheling 1450—1528, ein Zögling des Schlettstadter Gymnasiums, Schüler Dringenbergs, wurde der Mittelpunkt der humanistischen Bestrebungen in Straßburg. Er schrieb ein schwerfälliges Latein, verstand kein Griechisch, zeigte der neueren Bildung gegenüber eine gewisse Halbheit — doch wären seine pädagogischen Vorschläge es wert gewesen, verwirklicht zu werden.

Seine Schriften:

1. *Isidoneus* (εἴσοδος νέος) *Germanicus* 1497.

Die vornehmste Sprache im Unterricht ist Latein. Wimpheling verlangt Gleichförmigkeit des Unterrichts durch ganz Deutschland. Der Lehrer muß ein edler Charakter sein, ein Vorbild für die Schüler.

Im Unterricht ist er für Vereinfachung der Formenlehre und Syntax und schnellen Übergang zur Lektüre. Wimpheling ist sehr für die Lektüre der Redner und Geschichtsschreiber Roms und neben christlichen Dichtern (von moralisierenden Gesichtspunkten beeinflußt) nur für eine Auswahl von heidnischen Dichtern. So führt Wimpheling christliche Schriftsteller in die Schule ein, Battista Mantuanus soll den Vergil ersetzen, ferner ist er für Plautus und gegen Terenz.

Zweck der Lektüre:

1. Die Sprache zu lernen,
2. Weisheit und Tugend zu lernen.

Von dieser doppelten Absicht ist ein seinerzeit vielgebrauchtes Schulbuch beherrscht, nämlich Wimphelings

2. *Adolescentia* 1500, moralisches Lesebuch in lateinischer Sprache. Seine
3. *Germania* 1501 und sein
4. *Epitome rerum Germanicarum* 1505

geben Zeugnis von seinem regen Interesse für vaterländische Geschichte. Das letzte (4.) Werk war ein ruhmwürdiger Versuch, die deutsche Jugend für die herrlichen Taten der Vorfahren zu erwärmen.

Von Interesse ist sein Vorschlag (in seiner *Germania*) an den Magistrat der Stadt Straßburg *(ad rempublicam Argentinensem)* — nicht an die geistlichen Behörden (vgl. Luther), ein einheitliches Gymnasium zu errichten.

Johann Reuchlin 1455—1522, geboren in Pforzheim, besuchte die Universitäten zu Freiburg, Paris und Basel. 1481 ließ er sich als Advokat in Tübingen nieder und genoß die besondere Gunst seines Landesherrn, des Grafen Eberhard im Bart, dessen Rat und Geheimschreiber er wurde. Ein Besuch beim Kaiser Maximilian in Linz bot ihm die Gelegenheit zur Erlernung der hebräischen Sprache (der kaiserliche Leibarzt war ein gelehrter Jude). Er schenkte der Kirche die Kenntnis des Hebräischen in seinem „*Rudimenta linguae hebraicae*" 1506. Bekannt ist sein Streit mit dem Renegaten Pfefferkorn und dessen Freunden, den Kölner Dominikanern, zugunsten der jüdischen Literatur, durch welchen der Bruch mit der Scholastik vollständig wurde. Dieser Streit gipfelte in den *epistolae obscurorum virorum* 1517, die größtenteils von Crotus Rubianus (und im II. Teil von Ulrich von Hutten) verfaßt sind.

3. Neugestaltung der Lateinschulen.

1. Der Humanismus findet in ihnen geräuschlos Eingang, weltliche und geistliche Fürsten sind ihm günstig.

2. Humanistische Lehrbücher werden eingeführt, so *pappa puerorum* von Murmellius, der *hortulus elegantiarum* und *latinum idioma* des Breslauer Schulmeisters Laurentius Corvinus.

3. Die Lehrer tragen lateinische oder griechische Namen (z. B. Nachtigall in Straßburg nannte sich *Luscinius*).

4. Der Unterricht in der Grammatik ist klarer und kürzer.

5. Griechisch ist Unterrichtsgegenstand.

Die hauptsächlichsten humanistischen Schulen.

Die süddeutschen Schulen:

Nürnberg 1485 humanistisch, blühte unter der Aufsicht Willibald Pirkheimers. Bedeutendster Lehrer daselbst Joh. Cochlaeus.

Memmingen und Ulm sehr besucht.

Schlettstadt. Hierher verpflanzte Ludwig Dringenberg (1441—1477 Rektor) die pädagogische Richtung der Schule von Deventer. Unter Dringenbergs Nachfolgern Sapidus (1510—1525) bekannt. Schlettstadter Schüler waren u. a. Wimpheling, Beatus Rhenanus, Spiegel.

Straßburg: Wimpheling.

Pforzheim: Melanchthon daselbst Schüler.

Schweiz: Basel, Zürich, Luzern humanistisch. Myconius Lehrer.

Die norddeutschen Schulen:

In Nordwestdeutschland sind Ausgangspunkte die Schulen zu Deventer und Zwolle. Die Fraterherrnschulen öffnen sich dem Humanismus und gelangen zu großer Blüte.

Lüttich: Joh. Sturm als Schüler daselbst.

Münster i. W. wurde humanistisch um 1500 und ein Sammelpunkt humanistischer Bestrebungen. Blütezeit unter Dompropst Rud. von Langen (1438—1519). Daselbst lehrt Murmellius.

Erfurt war für Thüringen die Metropole humanistischer Bildung. Selbst bis nach Hinterpommern war der Humanismus gedrungen. In

Treptow lehrte Joh. Bugenhagen.

Freiberg in Sachsen. In Freiberg entsteht 1515 eine humanistische Schule, Lehrer daselbst Mosellanus und Ästicampianus.

Zwickau, 1517 war Stephan Roth Rektor, Lehrfächer: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch.

Leipzig. Hier lehrte der Humanist Poliander an der Thomasschule.

4. Neugestaltung der Universitäten.

Bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts herrschten auf den deutschen Universitäten Thomas und Scotus in unangefochtener Autorität. In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts begannen die geistlichen und weltlichen Herren und die patrizischen Stadtregierungen sich für die neue Bildung zu interessieren. An den Universitäten wurden vereinzelt Lehrer der Poesie und Eloquenz angestellt. Aber das 16. Jahrhundert brachte hierin eine Änderung. Die Poeten wurden aggressiver, verlangten ihren Unterricht an die Stelle des alten zu setzen, die akademische Jugend lief ihnen zu, die regierenden Herren waren ihnen günstig gesinnt. Natürlich widerstanden die Vertreter der alten Schulphilosophie und so ging der Bruch mit dem Alten meist gewaltsam, aber überall siegreich für die Poeten, vor sich.

Das Schlachtfeld, auf dem der Kampf ausgefochten wurde, sind die drei großen mitteldeutschen Universitäten Erfurt, Leipzig und Wittenberg.

1. Erfurt war Mitte des 15. Jahrhunderts eine der bedeutendsten und besuchtesten Universitäten. Maternus Pistoris erster humanistischer Lehrer daselbst seit 1494, unter ihm friedlicher Betrieb der Poesie und der alten Schulphilosophie. Eine Änderung tritt ein, als der Gothaer Kanonikus Conrad Muth gen. Mutianus Rufus auf den Kreis der jungen Poeten Einfluß gewann. (Paulsen vergleicht ihn mit Voltaire.) Der Kreis, der sich um Mutianus sammelt, wird *ordo Mutiani* genannt, sein literarisches Denkmal sind die *epistolae obscurorum virorum an Ortuinus Gratius 1515. 1517.* Ziel dieser Satire sind die deutschen Universitätsgelehrten, besonders Artisten und Theo-

logen. Die Führer des Humanismus, Reuchlin und Erasmus, sprechen sich gegen diese Satire aus.

Dadurch erfolgte in Erfurt eine Wendung; das Haupt des Humanismus in Erfurt wird Eobanus Hessus; Heerführer und Idol im *regnum Eobani* wurde Erasmus. 1519 war Erfurt humanistisch reformiert.

2. Leipzig. In Leipzig stellte sich der Humanismus, wie auch anderwärts, in der Erscheinung fahrender Poeten und Oratoren zuerst vor (Luder, Celtis) Zu einer öffentlichen autorisierten Vertretung kam der Humanismus im ersten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts durch Hermannus Buschius und Joh. Rhagius Ästicampianus (Rack aus Sommerfeld). Letzterer wurde aus Leipzig vertrieben.

1515—1517 war der Engländer Rich. Crocus erster Lehrer der griechischen Sprache, ihm folgte in der griechischen Lektur Petrus Mosellanus. Unter ihm wird 1519 die Leipziger Universität offiziell reformiert.

3. Wittenberg zeigt vom Anfang den Einfluß humanistischen Zeitgeistes, ihr Begründer Kurfürst Friedrich der Weise, die Errichtungsurkunde 1502 vom Kaiser Maximilian — nicht vom Papst — ausgestellt.

Die Statuten der artistischen Fakultät vom Jahre 1507 geben uns ein Bild, wie die alte Schulphilosophie und der Humanismus gleichzeitig gelehrt werden. 1508 wurden M. Luther und G. Spalatinus aus Erfurt nach Wittenberg berufen. Luther löste sich langsam von der alten Schulphilosophie ab, ihm war in ihr zuviel Heidentum, — sein grimmiger Haß gegen Aristoteles. Dieser Haß verband Luther und den Humanismus.

1518 wurde Melanchthon aus Tübingen als Gräcist berufen. Seine Rede über die Notwendigkeit der Universitätsreform „*de corrigendis adolescentium studiis*". Die dauernde Herrschaft Luthers und Melanchthons in Wittenberg beenden den mittelalterlichen Studienbetrieb.

Ähnlich wie in diesen genannnten drei Universitäten waren die Vorgänge auf den andern Universitäten. Nach harten Kämpfen dringt der Humanismus siegreich vor, freilich er-

leichterte die Neugründung einer Anzahl neuer Universitäten (im Süden Freiburg und Tübingen, im Norden Wittenberg und Frankfurt a. O.), die sich in den Dienst der humanistischen Bewegung stellten, den Sieg des Humanismus. Aber keine Universität zeigte die konsequente Gestalt des Humanismus, wir finden Altes und Neues nebeneinander.

Ein durchaus Neues schuf der Humanismus in den sogenannten „Poetenschulen".

In Nürnberg wurde auf Kosten der Stadt ein „Poet, der hier in *poetice* lese", angenommen.

In Wien errichtete Maximilian im Jahre 1501 nach den Vorschlägen des Con. Celtis eine eigene humanistische Fakultät, das *collegium poetarum*, dem die Berechtigung zustand, einen akademischen Grad, nämlich den Grad eines *poëta laureatus*, zu verleihen.

Diese Poetenschulen hielten sich nur kurze Zeit, nicht etwa aus Abneigung gegen das poetische Studium, sondern a) wegen „Mangel an Berechtigungen" (Hartfelder) und b) weil es an dem Unterbau, den humanistischen Lateinschulen fehlte. (So ist aus der Nürnberger Poetenschule ein humanistisches Gymnasium geworden.) Als aber der Unterbau da war, dachte man nicht mehr an die Gründung von Poetenschulen, denn an die Stelle des humanistischen trat das protestantische Gymnasium.

B. Humanismus und Reformation.

Das Gemeinsame zwischen Humanismus und Reformation.

1. Sie verehren das Studium der alten Sprachen, des Griechischen und Hebräischen.
2. Der Haß gegen die scholastische Philosophie und Theologie.
3. Der Kampf gegen die verweltlichte Kirche und entsittlichte, unwissende Geistlichkeit.
4. Der nationale Zorn gegen den welschen Papst und die

ultramontane Kirche, verhaßt ist ihnen Rom und sein Erpressungssystem (national-politischer Zug).

5. Bei beiden galt es eine Befreiung von unnatürlichen, willkürlichen Banden, Kampf gegen das asketisch weltflüchtige Ideal des katholischen Mittelalters und Anerkennung des Irdischen, Natürlichen.

Der tiefe innere Gegensatz zwischen Humanismus und Reformation.

1. Die humanistische Bewegung war aristokratisch. Der Humanismus erwartet eine Reform mit den Mitteln der überlegenen Bildung und will sich nicht an das ungebildete Volk wenden.	1. Die Reformation war volkstümlich. Luther hat ein Herz für das Volk und ergreift das Volk.
2. Den Humanisten war das Alte und Neue Testament in seinem Urtext als Quelle wichtig.	2. Luther ist das Alte und Neue Testament wichtig, weil es Gottes Wort ist.
3. Die Kenntnis der alten Sprachen ist Selbstzweck.	3. Die alten Sprachen sind Mittel zum Zweck.
4. Die Humanisten trachten nach Eloquenz.	4. Bei Luther handelt es sich um die Seligkeit.
5. Die Humanisten wollen die heidnische Philosophie rein durchführen und das eigentlich-Christliche ausscheiden.	5. Luther will die heidnische Philosophie ganz ausscheiden.
6. Der Humanismus hat naturalistische Weltanschauung.	6. Luther war die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise fremd.
7. Bei dem Humanismus handelt es sich um wissenschaftliche Urteile (Philologie).	7. Bei Luther um religiöses Leben (Theologie).
8. Das Ideal des Humanismus ist Selbstmacht und Selbstgewißheit des auf sich gestellten Individuums — die	8. Das Ideal Luthers ist die Selbstmacht als eine dem Menschen von Gott gegebene, die Selbstgewißheit ist die Gewiß-

Freiheit des natürlichen Menschen.

9. Der Humanismus ist optimistisch, er weiß nichts von Sünde und Gnade, der Mensch als solcher ist gut, das Natürliche berechtigt, das Sinnliche ist nichts Böses.

10. Erasmus: *de libero arbitrio.*

heit des Heils in Christo — die Freiheit des Christenmenschen.

9. Luthers Lehre ist pessimistisch: Luthers Lehre von der Sünde, Verzweiflung aus eigener Kraft selig werden zu können.

10. Luther: *de servo arbitrio.*

Der Humanismus und die Reformation Luthers konnten nicht Hand in Hand gehen. Hatten einesteils die Humanisten durch das stärkere Hervortreten des Religiösen die Besorgnis gewonnen, die Wissenschaften möchten ihrem Verfall entgegengehen, so entstanden andernteils nicht weniger persönliche Antipathien, weil sie sich aus ihrer früheren Stellung verdrängt sahen.

Der Humanismus war nach Luthers Ansicht für die Reformation nur eine Vorbereitungsstufe gewesen, für den Kern der Reformation hatten die Humanisten kein Verständnis. Darum war es ihnen auch nicht möglich, Luther für sich zu gewinnen, zuletzt wenden sie sich (Reuchlin, Erasmus) von Luther gänzlich ab und befehden ihn.

1. Luther und sein Einfluſs auf die Pädagogik.

Hatte die mittelalterliche Kirche mit ihrem katholischen Mönchsideal ihre Pflicht, die Schule recht zu verwalten, nur unzureichend erfüllt, so mußte Luther in Gemäßheit des neuen Lebensideals, das den weltlichen Beruf des Menschen als den Pflichtenkreis anerkannte, in dem auch ein Christ sich vollauf betätigen könne, um dieses Ideal zu verwirklichen, sein Hauptaugenmerk auf die Erziehung des Volkes von Jugend auf richten. Dies ist der Grund von Luthers Interesse an der Erziehung und am Schulwesen.

Luthers Schriften über die pädagogische Reform:

1520. „An den christlichen Adel deutscher Nation". Universitätsreform.

1524. Sendschreiben „an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen". Reform des höheren Schulwesens.

1530. „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll." Volksschulwesen.

Luthers pädagogische Ansichten:

1. Luther verlangt Schulen für alle Schichten des Volkes, worin jedes, Knaben und Mädchen, soviel lernen soll, um die Bibel selbst lesen zu können, — Schulen also nicht nur für künftige Geistliche, der Unterricht soll ein allgemeiner sein.

2. Gelehrter Unterricht ist notwendig, sowohl um der Religion als um des weltlichen Regiments willen.

a) Um der Religion willen:

Luther betont den Wert der Sprachen: „Durchs Mittel der Sprachen ist das Evangelium kommen — und das laßt uns gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprache." Die Reformation berief sich auf das richtig verstandene Wort Gottes, das richtige Verständnis aber ermöglichte nur die grammatisch-philologische Interpretation des Urtextes. Die Sprachen sind also nur Mittel zum Zweck.

b) Die Unentbehrlichkeit des gelehrten Unterrichts für den weltlichen Stand. Die Ratsherren sollen die allerbesten Schulen für Knaben und Mädchen aufrichten, damit geschickte Männer und Frauen heranwachsen.

1—2 Stunden des Tags lasse man die Kinder in die Schule gehen und dann zu Haus schaffen, Handwerk lernen usw., den „Ausbund" d. i. die, welche für das Studium bestimmt sind, soll man desto länger und mehr beim Lernen lassen.

3. In das Programm des gelehrten Unterrichts nahm Luther folgende Fächer auf: Aristoteles, Logica, Rhetorica, Poetice ohne Kommentare.

Sprachen: Latein, Griechisch, Hebräisch.

Mathematik.

Historien. Luther schlägt den Bildungswert der Geschichte hoch an.

Unter den klassischen Schriftstellern schätzt er Homer, Xenophon, Ovid, Vergil und Cicero.

Auch die körperlichen Übungen schätzt Luther hoch.

Obenan weit über allem steht ihm die heilige Schrift.

4. Luther dringt auf die Errichtung von guten „Librareien oder Bücherhäusern“, darinnen: die heilige Schrift lateinisch, griechisch, hebräisch und deutsch und die besten Ausleger dazu.

„Poeten und Oratoren lateinisch und griechisch, aus denen man die *grammatica* lerne.“

Die Bücher von den freien Künsten.

Vornehmlich aber Chroniken und Historien, „um aus ihnen der Welt Lauf zu erkennen und Gottes Wunder und Werk zu sehen“.

5. Der weltlichen Obrigkeit macht er zur Pflicht, für diese Dinge zu sorgen. „Einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man feste Mauern und schöne Häuser zeuge, — sondern das ist einer Stadt Bestes, daß sie viel gelehrter, ehrbarer, wohlerzogener Bürger hat . . . .“

6. Sein Sermon von 1530 läuft aus in die dringende Forderung, daß die Obrigkeit ihre Untertanen zwinge, die Kinder zur Schule zu schicken — also allgemeiner Volksunterricht (vgl. Karl d. Gr.).

7. Auch für eine würdige Stellung der Lehrer interessierte sich Luther.

8. Ferner finden wir bei Luther ein feines Verständnis für die Kindesseele (man denke an den köstlichen Brief an sein Hänschen und seinen Hinweis auf die Fabeln Äsops, vor allem aber an seinen Katechismus).

9. Luthers Interesse für die Musik: „Der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine.“ 1524 Luthers: „geistliches Gesangbüchlein“.

Zwei Punkte treten als herrschende Gedanken in den pädagogischen Anschauungen Luthers hervor:

a) die Erhaltung und Ordnung des Schulwesens ist Pflicht und Recht der weltlichen Obrigkeit;

b) der gelehrte Unterricht ist in erster Linie auf

die Sprachen zu stellen (für den Unterricht im Glauben treten Katechismus und heilige Schrift hinzu).

2. Ph. **Melanchthon** (1497—1560).

Melanchthon, ein Großneffe Reuchlins, gehört dem südwestdeutschen Humanismus an. Seine Bildungsstätten: Pforzheim (Lateinschule), Heidelberg (Universität) und Tübingen (erst studierend, dann dozierend).

Melanchthon kam als Lehrer des Griechischen nach Wittenberg und trat sein Amt an mit einer Rede *de corrigendis adolescentium studiis* 1518. Hierin das Programm der ganzen Tätigkeit Melanchthons.

Seiner Neigung nach war Melanchthon mehr Humanist als Theolog, auch als Genosse Luthers blieb er ein Freund und Bewunderer des Erasmus. (Paulsen: Melanchthon wurde durch Luther vom Humanismus weggedrängt!)

Seine bleibende Bedeutung liegt in seiner Wirksamkeit als theologischer Lehrer und theologischer Schriftsteller.

Die Verdienste Melanchthons um das protestantische Schulwesen:

1. Melanchthon organisierte die Universitäten und Gelehrtenschulen.
   Einrichtung der Wittenberger Universität.
   Kursächsische Schulordnung 1528.
   Seine briefliche Beratung bei Neugründung und Reorganisation von Universitäten und Schulen.
2. Er hat den protestantischen Schulen und Universitäten ihre Lehrer gebildet.
3. Er hat für den gelehrten Unterricht die Lehrbücher geschrieben.



Aufgabe und Ziel des Unterrichts auf den Universitäten.

Das Ziel des allgemein wissenschaftlichen Unterrichts setzt Melanchthon mit dem Humanismus in die Eloquenz, d. i. die Fähigkeit des sprachrichtigen, logisch durchsichtigen und sachkundigen Vortrags. Sie wird er-

worben durch sprachlich-literarischen und philosophischen Unterricht, denn ohne philologischen und philosophischen Unterbau ist eine gründliche theologische Bildung unmöglich. Die Philosophie, die Melanchthon bevorzugt, ist die aristotelische, er hat die Philosophie des Aristoteles dem Protestantismus angepaßt (in seinen *loci*). Das Ziel des Universitätsstudiums ist ihm *sapiens atque eloquens pietas* d. i. das bewußte Inverhältnissetzen des Evangeliums und des Altertums.

Melanchthon ist der Begründer der deutschen Gelehrtenschule, der Reorganisator und Organisator einer großen Zahl deutscher Hochschulen, der auch hier die Prinzipien der Reformation anwenden gelehrt und ihnen vorbildliche Lehr- und Studienpläne verfaßt hat. Nicht weniger als drei Universitäten, Marburg, Königsberg und Jena, sind unter seinem Beirat entstanden.

Die Methode und das Ziel in den Latein- (oder Trivial)schulen gliedert sich nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Zuerst die Lektüre der Klassiker *(lectio)*. Die zur Lektüre empfohlenen Klassiker sind unter den Griechen: Homer, Demosthenes, Plutarch;
unter den Lateinern: Cicero, Terenz, Vergil.

2. Hinzu kommt *styli exercitio*, denn *usus optimus artium omnium magister*. Sie besteht in der *imitatio* der Klassiker, besonders Ciceros.

3. *Declamatio*, Übung in Anfertigung und Vortrag lateinischer Reden und Verse. Dagegen soll täglich eine Stunde auf *musica* gewendet und der Sonntag dem Unterricht in der Religion gewidmet werden.

Der Lehrplan ist ganz und gar humanistisch, die Erlernung der lateinischen Sprache bis zum Lateinschreiben und -sprechen ist Hauptsache, nur der sonntägliche Religionsunterricht zeugt von dem Einfluß der Reformation.

Melanchthon nahm 1527 an der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation teil, wobei ihm die Reorganisation der sächsischen Schulen zufiel, und legte seine Anschauungen über die Einrichtung von Trivialschulen in seinem Visitationsbüchlein 1528 nieder.

Es handelt sich hier nicht um die Volksschule, sondern um Lateinschulen, die Ziele waren sehr niedrig gesteckt, Griechisch und Hebräisch natürlich ausgeschlossen.

Bemerkenswert ist die Überfülle des lateinischen Unterrichts, täglich 5 Stunden, ferner der völlige Mangel eines Unterrichts in der deutschen Sprache, ebenso fehlen Rechnen, Geschichte usw. (Realien).

Dieser sächsische Schulplan bildete das Muster für eine große Anzahl von Schulordnungen, die in deutschen Landen und Städten meist in Verbindung mit den neuen Kirchenordnungen eingeführt wurden z. B. in Nürnberg.

Bemerkenswert ist:

1. der gewaltige Einfluß Melanchthons auf die Besetzung der Lehrstellen an den Trivialschulen ebenso wie an den Universitäten und

2. die Herausgabe von neuen Lehrbüchern für alle Fächer: 1519 griechische Grammatik, 1525 *institutio puerilis literarum graecarum*, 1525 eine lateinische Grammatik, später eine lateinische Syntax, die sich zum Teil bis ins 18. Jahrhundert erhalten hat, Lehrbücher über Physik, Psychologie, Ethik; seine theologischen *loci* sind die Grundlage der protestantischen Dogmatik geworden, auch für Mathematik und Geschichte hat er Lehrbücher herausgegeben.

Resultat: Melanchthon beherrschte 1. durch seinen persönlichen Einfluß, 2. durch seine Lehrbücher und 3. durch seine Schüler das höhere und niedere Schulwesen Deutschlands im humanistischen und protestantischen Geiste zugleich, und damit ist der Name *praeceptor Germaniae* wohl gerechtfertigt. Paulsen spricht von einer „zerstörenden Einwirkung der kirchlichen Revolution auf die Universitäten und Schulen" und meint „der Humanismus ging an dem Bündnis mit der Reformation zugrunde" — dagegen behauptet Ziegler „der Humanismus ist durch die Reformation nicht untergegangen, sondern innerlich mit ihr verbunden ist er durch sie aus den Stürmen der Zeit gerettet und durch diese hindurch erhalten worden".

3. Die protestantischen Gymnasien.

Die Gründung lateinischer Mittelschulen und die Errichtung akademischer Gymnasien geschah zumeist unter dem direkten oder indirekten Einflusse Melanchthons. Die meisten

seiner Schüler fanden zunächst Anstellung im Schuldienst, der Schuldienst war die gewöhnliche Vorbereitung auf das Predigtamt.

Drei Schüler Melanchthons sind vor allem zu nennen, die ihr lebenlang „bei der Schule blieben".

1. Michael Neander (1525—1595), Rektor in Ilfeld.

In seinem Unterrichtsplan („Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen usw.") bestimmte er, daß Geschichte zwei Jahre lang getrieben würde, und für Geographie (sowie für beide alte Sprachen) schrieb er Lehrbücher. Beide Fächer, Geschichte und Geographie, nannte er „die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte". Auch ließ er die Schüler von Zeit zu Zeit ins Grüne spazieren und *herbatum* gehen — also neben Latein als Hauptsache individuelle Neigung zur Aufnahme und Pflege realistischer Fächer.

2. Hieronymus Wolf, seit 1557 Rektor in Augsburg (1516—1580).

Wolf war ein berühmter Gräzist und im Gegensatz zu Trotzendorf und Neander ein wirklicher Gelehrter. Er gab Demosthenes heraus und machte die Deutschen zuerst auf die Byzantiner aufmerksam. Sein Lektionsplan vom Jahre 1576 zählt neun Klassen und ein *auditorium publicum*.

3. Valentin Trotzendorf (1490—1556), Rektor in Goldberg (bei Liegnitz).

Seine Schule zu Zeiten von 1200 Schülern besucht. Eigentümliche Organisation dieser Schule, er suchte das Altertum in die lebendige Gegenwart zu verwandeln, gab seiner Schule eine Verfassung nach dem Muster der römischen Republik.

Trotzendorf ist Humanist, daher seine Wertschätzung der *eloquentia*, aber zugleich ist seine Schule konfessionell protestantisch. Unter den Unterrichtsgegenständen Trotzendorfs erscheint auch die Mathematik. Luthers Katechismus behandelte er sehr eingehend. Zur Bibelkunde gab er eine Spruchsammlung aus der Bibel heraus, das „*Rosarium*", das die Sprüche in 3 bzw. 4 Sprachen nebeneinander enthält.

Im 30jährigen Kriege verfiel die Schule vollständig.

Der größte der Schulrektoren des 16. Jahrhunderts ist

4. Joh. Sturm (1507—1589).

Sturm ist nicht ein Schüler Melanchthons, sondern in Lüttich (Schule erfüllt vom Geiste Agricolas), Löwen und Paris (zuerst Buchhändler, studierte dann Medizin, zuletzt akademischer Lehrer) vorgebildet.

Die Lektüre der Schriften des Straßburger Reformators Bucer veranlaßte Sturm, der protestantischen Lehre beizutreten. Als seine allzu sanguinischen Hoffnungen, den König Franz I. von Frankreich dem Protestantismus zu gewinnen, sich als aussichtslos erwiesen, veranlaßte ihn Bucer, als Professor der Rhetorik und Dialektik in das *Collegium Praedicatorum* in Straßburg einzutreten.

1537 begann er seine Tätigkeit in Straßburg, übte eine ungewöhnliche Anziehungskraft aus und wurde dort der Organisator des höheren Schulwesens.

1538 seine Abhandlung *de literarum ludis recte aperiendis liber*, die Grundlage der neuen Organisation. Der Hauptpunkt ist: Zusammenfassung der isolierten kleinen Anstalten in eine einheitliche Studienanstalt mit acht in Jahreskursen aufsteigenden Klassen. Das Muster für Sturm war die Lütticher Schule.

Im Jahre 1538 wurden die Vorschläge Sturms verwirklicht, doch wurde die achtklassige Anstalt bald zur neunklassigen, später zehnklassigen.

Als Ziel des ganzen Unterrichts wird bezeichnet: *sapiens atque eloquens pietas*, d. h. Sachkenntnis und Herrschaft über das lateinische Wort im Dienste des evangelischen Glaubens.

Methode.

Den Lehrern der einzelnen Klassen wie den Fachlehrern in den *lectiones publicae* gibt Sturm eine klare Auseinandersetzung über ihre speziellen Aufgaben in den „*Epistolae classicae*“ 1565.

a) In den ersten neun Schuljahren Unterricht in den *artes dicendi*, d. h. in den drei formalen Disziplinen Grammatik, Rhetorik und Dialektik. Die wesentlichste Aufgabe ist hier die Eloquenz. Lateinisch ist selbstverständ-

lich alleinige Schul- und Umgangssprache. Öffentliche Aufführungen lateinischer Dramen, Deklamationen und Disputationen dienen zur Einübung der lateinischen Sprache, zugleich wecken sie den Ehrgeiz (vgl. dieselbe Einrichtung bei den Jesuiten). Das wichtigste Mittel zur Erreichung dieses Zieles war die *imitatio* (Phrasen Ciceros durch geringe Variation unkenntlich zu machen und als eigenes Produkt anzubringen).

Religion wird Sonntags gelehrt, in den unteren Klassen aus dem Katechimus, in den oberen aus den Evangelien und Briefen.

b) Nach Absolvierung der *artes dicendi* folgen die *lectiones publicae*, erst ein philosophischer Kursus: dessen Hauptaufgabe, zur Privatlektüre anzuleiten (außer den Dichtern und Historikern vornehmlich Aristoteles, Plato, Cicero).

Ferner Vorlesungen für Theologen, Juristen und Mediziner. 1566 wurde ein alter Plan Sturms zum Teil verwirklicht. Auf sein Anraten petitionierte der Rat der Stadt um Privilegien für seine Schulanstalt. Die Petition hatte Erfolg, und die Anstalt erhielt vom Kaiser das Recht, Bakkalarien und Magister in der Philosophie zu ernennen.

Kritik:

Das Deutsche fand im Sturmschen Gymnasium keine Stelle. Sturm ist deswegen kein Vorwurf zu machen, ein solcher wäre vielmehr bei Rücksichtnahme auf jene Zeit und ihre Bedürfnisse ungerecht, Latein war die Gelehrten- und die Diplomatensprache, das allgemeine Verständigungsmittel der Gebildeten jener Zeit.

Aber Sturm ging über die berechtigten Forderungen seiner Zeit hinaus.

a) Das Lernen der lateinischen Sprache ist ihm Selbstzweck, er stellte die lateinische (und auch die griechische) Lektüre ausschließlich in den Dienst der Rhetorik, also unter den rein formalistischen Standpunkt — um die *cognitio rerum* kümmerte er sich dabei gar nicht. Er nennt es einmal ein *publicum et commune malum*, daß von Kind an nicht alles lateinisch spricht, die deutschen Schüler sollen also vollständige Lateiner werden. Damit hat Sturm Unmögliches erstrebt.

b) Auf diesem rhetorischen Formalismus beruht seine Einseitigkeit und zugleich die Unfruchtbarkeit seines Schulbetriebs. Auch psychologisch ist diese, wenn auch musterhafte Konzentration auf dies eine Ziel hin nur zu verwerfen *(variatio delectat!)*.

Dies und Sturms Tätigkeit als politischer Agent, überhaupt seine Vielgeschäftigkeit haben seiner Schule und Akademie empfindlich geschadet, desgleichen die theologischen Streitigkeiten, in die Sturm sich in Straßburg einließ. 1581 wurde er abgesetzt, 1589 starb er arm und einsam 82jährig.

Sein Einfluß bedeutend: Nach dem Muster der Sturmschen Schule wurden eingerichtet die württembergischen 1559, die braunschweigischen 1569 und die kursächsischen Schulen 1580. Auch die Beeinflussung des jesuitischen Humanismus durch Sturm ist sehr wahrscheinlich.

Resultat: 1. Die vier behandelten Rektoren stehen auf dem Boden der Reformation, die 3 ersten sind Lutheraner, Sturm neigt der reformierten Kirche zu. Im Gegensatz zu den anderen besitzt Sturm etwas Kosmopolitisches an sich.

2. Neander treibt die Realien.

3. Bei allen ist Lateinisch das Hauptfach, doch wollen nur Sturm und Trotzendorf ihre Schüler zu wirklichen Lateinern machen.

4. Der größte Gelehrte unter ihnen ist Wolf, der größte Methodiker Sturm.

5. Trotzendorf und Sturm suchen durch Deklamationen und Disputationen, auch durch andere künstliche Reizmittel den Ehrgeiz der Schüler zu wecken.

4. Staatliche Schulordnungen.

Neben diesen hervorragenden Vertretern protestantisch-humanistischer Pädagogik ist das Eingreifen des Staates in das Schulwesen für diese Epoche charakteristisch. Mit den Kirchenordnungen werden zugleich Schulordnungen von den Landesherren erlassen und staatliche Gelehrtenschulen gegründet.

Sie richten ihr Hauptaugenmerk auf den gelehrten Unterricht, aber einige gedenken doch auch mit ziemlicher Ausführlichkeit der deutschen Schule. Es lassen sich unter diesen Kirchen-

ordnungen des 16. Jahrhunderts vorzugsweise zwei Gruppen unterscheiden, diejenigen, welche Johannes Bugenhagen zum Verfasser haben, und jene, welche auf die große württembergische Kirchenordnung des Herzogs Christoph von 1559 zurückweisen. Bugenhagens Einfluß erstreckte sich besonders auf den deutschen Norden, die württembergische Kirchenordnung geht auf Johannes Brenz als ihren geistigen Urheber zurück, der für Süddeutschland eine ähnliche Bedeutung besitzt wie Bugenhagen für Norddeutschland.

1. Der erste Versuch ist die uns schon bekannte

Kursächsische Schulordnung 1528 (d. h. der Abschnitt über die Schulen in Melanchthons „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen"). Sie gibt den Plan für kleine dreiklassige Lateinschulen (Griechisch und Hebräisch ausgeschlossen).

2. Eine Reihe von norddeutschen Städten und Ländern erhielt ihre Kirchen- und Schulordnungen durch

Joh. Bugenhagen (1485—1558).

1528 war er in Braunschweig und Hamburg, 1530—1532 in Lübeck, 1535 in Pommern, 1536--1538 in Kopenhagen — überall das neue Schulwesen organisierend. B. ging bei seiner Schulordnung (in s. „Kirchenordnungen" enthalten) von dem Grundsatz aus, die kleineren Anstalten eingehen zu lassen und anstatt dessen wenigere größere, aber leistungsfähigere in den größeren Städten einzurichten. B. sah auch auf die Hebung des Lehrerstandes *(de miseriis paedagogorum)* durch auskömmlichere Besoldung der Lehrer und durch das Verbot der Privat- oder Winkelschulen. Alle diese Schulordnungen folgen im großen und ganzen der kursächsischen. Bugenhagen hat auch das niedere Schulwesen (deutsche Jungen- und Jungfrauenschulen) in den Kreis seiner Tätigkeit gezogen. Doch wendet er den deutschen Schulen nur geringes Interesse zu, seine Fürsorge gilt hauptsächlich den Lateinschulen.

3. Mehr Selbständigkeit (gegenüber Melanchthonischer Beeinflussung) zeigt die württembergische Schulordnung vom Jahre 1559.

In dieser Schulordnung ist der Einfluß Joh. Sturms

unverkennbar, auch der schwäbische Reformator Joh. Brenz (1498—1570) war dabei beteiligt. Wir finden in ihr eine wertvolle Vereinigung Sturmscher und Lutherscher Ideen. Das Neue ist die Verstaatlichung des höheren Schulwesens mit klarem Bewußtsein.

Dies Unterrichtsgesetz umfaßt das gesamte Schulwesen in seinen verschiedenen Stufen und Gattungen.

Es gab 1. Deutsche Schulen in den Dörfern.
2. Partikularschulen (Lateinschulen) in allen Städten und größeren Dörfern. Sie zerfallen in fünf Klassen.
3. Die Pädagogien zu Tübingen und Stuttgart und die 13 Klosterschulen, (von denen die zu Maulbronn, Blaubeuren, Schönthal und Urach noch heut bestehen).
4. Auf den Kursus im Kloster folgt dann der philosophisch-theologische Kursus auf der Landesuniversität Tübingen.

Die Zucht war eine klösterlich strenge, der Aufenthalt in den Klosterschulen wie im „Stift" zu Tübingen unentgeltlich. Die *Praeceptores* wurden vor ihrer Anstellung geprüft, besonders bez. ihrer „Pietät der Augsburger Konfession". Koldewey, ebenso Ziegler rühmen diese Schulordnung als „eines der vortrefflichsten Schulgesetze" und finden in ihr „einen wesentlichen Fortschritt über den sächsischen Schulplan Melanchthons hinaus".

4. Ganz nach dem Muster der württembergischen Schulordnung (vielfach wörtlich) wurde das Schulwesen in Braunschweig im Jahre 1569 und in Kursachsen im Jahre 1580 geordnet.

In Sachsen treten an die Stelle der württembergischen Klosterschulen die drei Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimma. Sie wurden von Kurfürst Moritz aus den durch die Reformation frei gewordenen geistlichen Gütern, namentlich der Klöster gegründet und zwar St. Afra (Meißen) und Pforta 1543 und Grimma (St. Augustin) 1550 (ursprünglich für Merseburg geplant). Latein, Griechisch und Hebräisch, auch Musik und dramatische Aufführungen wurden besonders gepflegt. Diese

haben wesentlich dazu beigetragen, dem kurfürstlichen Sachsen zwei Jahrhunderte hindurch die erste Stelle im gelehrten Deutschland zu verschaffen.

Diese Schulen wurden später vorbildlich für andere (Ilfeld, Roßleben, Donndorf). Die beiden letzteren entstanden aus Nonnenklöstern.

Legt man in den württembergischen Schulen mehr Nachdruck auf die Theologie, so in den sächsischen Fürstenschulen mehr auf die Philologie. Es ist dies für die Entwicklung des Schulwesens in den beiden Ländern bedeutsam geworden.

5. Die übrigen Schulordnungen in Deutschland bieten wenig Neues. Dagegen ist es nötig, auf die entsprechenden Vorgänge in der Schweiz einen Blick zu werfen.

a) In Zürich vollzog sich die Schulreform durch Zwingli (freie und feine humanistische Anschauungen) 1523 und Bullinger 1532. Die Schulordnung von 1560 zeigt Sturmschen Einfluß. Bemerkenswert die Bestimmung, daß keiner in die Schule aufgenommen wird, der nicht „Tütsch habe geleert läsen und schriben“.

b) In Basel hat Thomas Platter (1499—1582) die Schule direkt nach Sturmschem Muster eingerichtet.

c) In Genf betonte Calvin die Erziehung der Erwachsenen zu sehr, so kam es erst trotz des Beschlusses des hohen Rates vom Jahre 1536 im Jahre 1558 zur Errichtung einer siebenklassigen Schule, deren Lehrplan von Calvin und Beza entworfen war. An diese Schule schloß sich später eine Akademie an, die eine theologische Musteranstalt für alle reformierten Länder wurde.

6. In England faßte der Humanismus später Boden als auf dem Festland. John Colet gründete 1512 die St. Paulsschule in London, eine rein humanistische Schöpfung. Verheiratete Lehrer d. h. Nicht-Priester bevorzugt, volle Unabhängigkeit von der Kirche, Aufmerksamkeit auf die körperliche Entwicklung der Jugend.

Pädagogische Theoretiker:

a) Roger Ascham (1516—1568). In seiner Schrift „*The Scholemaster*“ zeigt sich eine gewisse Abhängigkeit von Sturm

(Lehre von der *imitatio*), doch zieht Ascham das Griechische dem Lateinischen vor.

b) Rich. Mulcaster betont den Unterricht in der Muttersprache und vor allem körperliche Übungen.

Resultat.

Die durch die Reformation geschaffenen Neubildungen:

1. Entstehung des spezifischen Gymnasiums, städtische Lateinschulen und staatliche Gelehrtenschulen. Dies bleibt von 1580 an zwei Jahrhunderte lang.
2. Die Lehrer erhalten feste Besoldung.
3. Die Anstellung der Lehrer ist nicht mehr Sache des Rektors, sondern der Obrigkeit.
4. Lehrerprüfungen und Verpflichtung der Lehrer auf das evangelische Bekenntnis.
5. Schulaufsicht, *scholae sunt seminaria ecclesiae.*
6. Öffentliche Fürsorge für arme Schüler.
7. Um das Jahr 1600 stand es trotz mancher wohlmeinender Anordnungen von Fürsten und Stadtbehörden noch recht übel um die Volksschule in deutschen Landen.

Die Universitäten im Reformationszeitalter.

Die Eroberung der deutschen Universitäten durch die humanistische Bewegung in den beiden ersten Jahrzehnten des 16. Jahrh. war beinahe gelungen. Unter dem Einfluß der kirchlichen und sozialen Revolution im dritten Jahrzehnt erfolgte ein Niedergang des gesamten Studienwesens. Seit Ende des dritten Jahrzehnts erfolgte eine allmähliche Wiederherstellung und Neugründung protestantischer Universitäten (Marburg 1527, Königsberg 1544, Jena 1558, Helmstedt 1576).

Hieran schloß sich die Wiederherstellung und Neugründung katholischer Universitäten unter dem herrschenden Einfluß des rasch aufsteigenden Jesuitenordens (Dillingen 1549, Würzburg 1582).

1. Die Territorialisierung des Studiums.

Die internationale Einheit des Universitätswesens fiel auf protestantischem Gebiet der territoriallandeskirchlichen Zersplitterung zum Opfer, jedes Gebiet strebte sich als konfessionelle Einheit abzuschließen und legte darum Wert darauf, für seine Theologen und Lehrer eine zuverlässige Hochschule innerhalb der Landesgrenzen zu haben.

2. Die Säkularisierung des Unterrichtswesens.

In den protestantischen Ländern brachte der Staat die Kirchengewalt und damit das Schulregiment an sich. Es war dies eine Notwendigkeit, die Kirche hatte das unbefangene Verhältnis zur Wissenschaft, das sie während des Mittelalters besaß, eingebüßt.

3. Der Wissenschaftsbetrieb.

Dieser entfernte sich noch nicht allzuweit vom Mittelalter. Die herrschende Wissenschaft blieb die Theologie. Der Kampf der Konfessionen beherrschte alle Gemüter, auf allen Universitäten war die Reinheit der Lehre die große Frage. Dies herrschende Interesse übte auf die übrigen Wissenschaften bestimmenden Einfluß. — Die Universitäten im Banne des theologischen Denkens.

4. Der Unterrichtsbetrieb.

Der philosophische Unterricht bog seit dem vierten Jahrzehnt unter dem bestimmenden Einfluß Melanchthons allmählich in das Geleise einer modernisierten scholastischen Philosophie wieder ein. Aristoteles wurde wieder zum herrschenden Schulphilosophen. Die Philosophie die Schule des formalen Denkens.

Ein Niederschlag, den der Humanismus zurückgelassen hatte, war der philologische Unterricht. Es war dies eine Anleitung zur Nachbildung der Werke der alten Literatur: Anleitung zur Imitation in Prosa und Versen.

Das römische Recht wurde in Deutschland geltendes Recht und trat gegenüber dem Kirchenrecht in den Vordergrund des Studiums.

Die Lage um 1580 schildert Paulsen folgendermaßen: „Eine neue Sophistik war emporgestiegen, die Sache der humanistischen Studien lag jetzt weniger hoffnungsreich als am Anfang des Jahrhunderts, dagegen beherrschen zanksüchtige Interpreten die Literatur, und die Gemüter sind mit theologischen Kontroversen erfüllt.“

Die Meinung, daß die deutsche Volksschule der Reformation ihren Ursprung verdanke, ist unbegründet. Mehr als eine Anregung zur Entwicklung eines geregelten Volksschul-

unterrichts ist nicht zu finden. Ist in jenen Zeiten von Schulen die Rede, so sind stets Lateinschulen oder Gymnasien gemeint.

C. Der Humanismus in der katholischen Welt.

Wenn auch die katholische Kirche, die aus der großen Krisis nicht als dieselbe hervorging, in allen Beziehungen, innerlich wie äußerlich, den komplementären Gegensatz zu der protestantischen Kirche bildete, tritt dieser Gegensatz auf dem Gebiet des gelehrten Unterrichts vollständig zurück und wird zur Ähnlichkeit.

Die bewegende Kraft war das Bedürfnis einer besseren wissenschaftlichen Bildung des Klerus.

Der Humanismus, der, zumal auf katholischem Boden erwachsen, weit näher dem katholischen Pelagianismus als dem Protestantismus verwandt war, gewann in den katholischen Ländern mehr und mehr Boden und wurde zuletzt von den Jesuiten als Waffe gegen den Protestantismus verwendet.

Ein hervorragender Pädagoge mit fast modernen Ansichten und von gewaltigem Einfluß auf die Folgezeit ist

1. **Ludovicus Vives** (1492—1540),

geboren in Valencia, studierte in Paris und Brügge, er starb 1540 in Brügge.

Vives, anfänglich ein Anhänger der Scholastik, wurde durch Erasmus zum Humanismus bekehrt, auch ist er öfter in England gewesen, wo er mit dem Humanisten Thomas Morus in nahe Beziehungen kam.

Bemerkenswert ist sein reges Interesse für soziale Fragen. Sein Büchlein *de subventione pauperum*, das er dem Magistrat zu Brügge widmete, läßt ihn uns als einen sehr weitsehenden Mann erkennen. Staatliche Armenpflege im Gegensatz zu dem mittelalterlichen Glauben an die Verdienstlichkeit der Armut.

Literatur: *1. de disciplinis*, 5 Bde. 1531, sein Hauptwerk, davon *pars II de tradendis disciplinis seu de institutione christiana.*

2. *de ratione studii puerilis epistolae,*
3. *de institutione feminae christianae* (über weibliche Erziehung) an Katharina von England.

In diesen Schriften, besonders in *de disciplinis* tritt Vives für eine Reform des Unterrichtswesens seiner Zeit ein.

1. Er kämpft gegen den Hochmut der Gelehrten und deren Unwissenheit in den einfachsten Dingen;
   gegen die scholastische Art der Dialektik;
   gegen die Alleinherrschaft des Aristoteles in Naturphilosophie und Ethik;
   gegen die Rhetorik *(imitatio)* der Humanisten.
2. Er verlangt dagegen, alle Pädagogik müsse zu einer christlichen Weltanschauung führen und auf Ethik und Psychologie gegründet sein.

In der Praxis bevorzugt er Hofmeistererziehung, aber nur als Notbehelf angesichts der schlechten Schulen und der unfähigen Lehrer.

Für die Schulen fordert er

a) tüchtige, moralisch hochstehende Lehrer und — öffentliche Lehrerbesoldung,
   freundliche Behandlung der Schüler,
   Vermeiden von Überbürdung derselben,
   Leibesübungen und Spiele.
b) Seine Forderungen bez. des Unterrichts sind:
   Nur begabte Knaben sind dem Studium zu übergeben,
   die Muttersprache soll Unterrichtsgegenstand sein,
   Unterrichtsfächer sind:
   - Latein — als Gelehrtensprache *fons omnium disciplinarum,* Griechisch und auch Hebräisch.
   - Lektüre ist wichtiger als Grammatik, die Auswahl der Lektüre geschieht nach sittlichen Gesichtspunkten.
   - Für die *cognitio rerum* dienen nicht allein die alten Klassiker, sondern man solle von den Sinnen aus- und auf Beobachtung und Anschauung der Natur zurückgehen, Werkstätten besuchen, die Mediziner Sektionen vornehmen usw.

Wichtig ist auch sein nachdrückliches Eintreten für das Studium der Geschichte.

Die Schriften des Vives sind sehr lebendig, voll von treffenden Bildern und Vergleichen.

Leider beschränkte sich der Einfluß dieses hervorragenden, ganz modernen Ansichten huldigenden Pädagogen in Spanien nur auf einzelne. (Sein Einfluß auf Sturm?) Doch haben spätere Pädagogiker z. B. Comenius, sowie auch die Jesuiten auf ihn Bezug genommen. Von den Jesuiten unterscheidet er sich durch seine freundliche Stellungnahme zur Muttersprache und durch sein nachdrückliches Eintreten für häusliche Erziehung.

Ganz im Geiste des Ludovicus Vives kämpft in Frankreich gegen die Scholastik

2. **Petrus Ramus** *(Pierre de la Ramée)* 1515—1572.

In Frankreich erschloß sich zuerst der Hof (Franz I.) und der Adel dem Humanismus. Die Berührung blieb aber eine äußerliche, der Humanismus verband sich nicht mit dem religiösen Interesse. Vielmehr wirkte die altklassische Literatur nur auf die Sprache und Poesie (die klassische Periode der französischen Poesie war die Folge) der Franzosen ein.

Franz I. gründete 1529 das *Collège de France*, Vortragssprache war Französisch. Die ursprünglich nur humanistische Anstalt entwickelte sich bald zu einem *Collegium trilingue.*

Petrus Ramus war ein gefeierter Lehrer an dieser Anstalt („Abälard des französischen Humanismus" Ziegler). 1572 bereitete ihm in der Bartholomäusnacht sein Kollege Charpentier den Tod.

Literarische Wirksamkeit:

Ramus bearbeitet die Logik neu, deren letzte Autorität er nicht im Organon, sondern in der menschlichen Natur findet.

Im Unterricht verband er Dialektik und Rhetorik, diese Vereinfachung der Logik nannte man „Ramismus", derselbe herrschte auch in Deutschland bis auf Cartesius. Für die Pädagogik veröffentlichte er epochemachende Lehrbücher der Mathematik und Physik.

Sein Hauptverdienst war sein Streben, in der Wissenschaft an Stelle des Lateinischen das Französische zu setzen. Der Erfolg war das Erwachen des nationalen Lebens und Bewußtseins in Frankreich.

Jedoch irgend welche dauernde Erfolge hat die Wirksamkeit des Petrus Ramus nicht gehabt, da das Unterrichtswesen in Frankreich auf die Jesuiten überging.

3. Das Schulwesen der Jesuiten.

Die Reform des katholischen höheren Schulwesens steht im engsten Zusammenhang mit dem Jesuitismus.

Zu derselben Zeit, als der Bestand der römischen Kirche im germanischen Europa durch die Reformation ernstlich gefährdet war, erstand derselben im Süden aus geringen Anfängen eine gewaltige Stütze in dem Orden der Gesellschaft Jesu, welche von dem Spanier Ignatius Loyola (1491—1556) gegründet, am 17. Sept. 1540 von Papst Paul III. bestätigt wurde.

1. Das Ziel des Ordens war Kampf und Vertilgung der Ketzer, Ausbreitung der römischen Kirche über den Erdkreis und die Erhöhung des Papstes über alle Völker. Das Erziehungssystem, welches den Orden in den Stand setzte, über zielbewußte und mit allen menschlichen Schwächen und Leidenschaften vertraute Männer zu verfügen, sowie die streng militärisch-monarchische Verfassung, welche nur einen Willen im Orden gelten ließ (*perinde ac cadavera* sollen die Mitglieder des Ordens in der Verleugnung der Individualität und des Willens sein), mußte denselben bei dem schnellen Zuwachs seiner Mitgliederzahl zu einer bedeutenden Macht nicht nur innerhalb der römischen Kirche, sondern überhaupt im Getriebe der Welt machen. Dazu kam noch, daß ihm auch äußere Machtmittel reichlich zu Gebote standen, denn er wurde von den Päpsten und weltlichen Fürsten mit den weitgehendsten Privilegien ausgestattet.

So trat die Gesellschaft Jesu auf den Kampfplatz und entfaltete zuerst in Italien ihre Tätigkeit: *Collegium Romanum 1551;* 1552 schloß sich daran das *Collegium Germanicum*, an welchem deutsche Jünglinge zur Bekehrung der Protestanten in ihrem Vaterlande ausgebildet werden sollten.

Schon im Jahre 1540 kamen die Jesuiten nach Deutschland. Zuerst fanden sie in Bayern Aufnahme. 1557 und 1559 wurden die ersten jesuitischen Kollegien in Deutschland zu Ingolstadt und München gegründet und 1558 in Bayern die Inquisition zur Vertilgung des Protestantismus eröffnet. 1551 erschloß Ferdinand von Österreich ihnen die Habsburgischen Erblande. Schnell breitete sich der Orden über das südliche und mittlere Deutschland aus. Fast an allen Bischofssitzen entstanden jesuitische Kollegien. In Niederbayern, Baden und auf dem Eichsfelde gelang es ihnen, den Protestantismus auszurotten. Das Hauptgebiet ihrer Tätigkeit blieben die österreichischen Erblande.

Alle Künste, durch welche Geister zu überzeugen und Herzen zu gewinnen sind, wurden von ihnen aufgeboten, ja, wo diese nicht ausreichten, schreckten sie auch nicht vor Gewalt zurück. An ihrem Namen klebt das Blut und der Fluch vieler Tausende.

Die Macht, welche der Orden in allen katholischen Ländern besaß, beruhte im wesentlichen darauf, daß die Jesuiten in ihrer Stellung als Beichtväter die Fürsten und Mächtigen (wie Philipp II., Ferdinand II. und Ludwig XIV.) nach ihrem Willen und in ihrem Interesse zu leiten verstanden, und daß der Unterricht der Jugend fast ganz in ihren Händen lag.

Die furchtbare Korruption des Ordens war die notwendige Folge seiner berüchtigten laxen Moral. An die Namen Busenbaum und Escobar knüpft sich das traurige Verdienst, ein Sittengesetz aufgestellt zu haben, nach welchem jede Sünde entschuldbar war und auch dem schlimmsten Verbrecher ohne weiteres Absolution erteilt werden konnte (Probabilismus, *Methodus dirigendae intentionis*, *Reservatio mentalis*). Diese Moral war um so gefährlicher, als der Orden sie im Jugendunterricht anwandte.

Da eine Änderung der Ordensstatuten an dem Widerstande des damaligen Generals Ricci scheiterte *(sint, ut sunt, aut non sint)*, wurde 1773 der Orden aufgehoben, aber der Orden war keineswegs vernichtet. 1814 wird er wiederhergestellt. Seit 1848 entfaltete der Orden in Süd- und Westdeutschland eine rührige Tätigkeit, aber im Kulturkampf wurde

der Orden nach dem Reichsgesetz vom 4. Juli 1872 aus dem Deutschen Reiche vertrieben, dessen Pforten sich ihm in der letzten Zeit leider wieder geöffnet haben.

Die Jesuiten errichteten Studienanstalten, Seminare für den Nachwuchs des Ordens, die zugleich öffentliche, aller Welt zugängliche Lehranstalten waren. Der Unterricht war unentgeltlich.

Bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts ist in den katholischen Ländern Europas der größte Teil der Gymnasien und Universitäten von ihnen mit Lehrern versehen worden. So sehr überwiegt in der Tätigkeit des Ordens der Unterricht, daß man ihn geradezu als „Studien- oder Schulorden" bezeichnen kann.

Päpstliche Privilegien geben den jesuitischen Lehranstalten alle Rechte (Prüfungen, Erteilung der akademischen Grade).

Die Kosten des unentgeltlichen Unterrichts trug nicht der Orden, sondern, da weltliche und geistliche Fürsten, Städte und Private die Anstalt fundierten, — „das Land, das sie regieren" (Paulsen).

Im Jahre 1626 waren 15493 Mitglieder in 467 Kollegien und 136 Seminarien beschäftigt, im Jahre 1710 612 Kollegien mit 20000 Jesuiten. Außerdem besaßen sie an mehr als 80 Universitäten die Oberhoheit über die theologischen und philosophischen Fakultäten.

2. Die innere Verfassung.

a) Die Mitglieder zerfallen in vier Klassen.

Novizen — werden 2 Jahre in den Probationshäusern geprüft und für den Orden vorbereitet.

Scholastiker } das Lehr- und Lernpersonal des
Koadjutoren } Ordens, in den Kollegien wohnend.

Professen, vollberechtigte Mitglieder, welche die gesetzgebende Gewalt ausüben.

Die Scholastiker absolvieren zunächst einen dreijährigen philosophischen Kursus — weltliche Studien, worauf eine mehrjährige Verwendung derselben an einem Kolleg folgt, und hieran erst schließt sich das Studium der Theologie in einem vierjährigen Kursus.

b) Die Kollegien.

Die Größe derselben hängt von der Größe der von den Stiftern zur Verfügung gestellten Mittel ab.

An dem Unterricht der Internen können auch Externe teilnehmen. Die in der Stadt heimischen Schüler nehmen nur am Unterricht teil, für Auswärtige besteht ein Alumnat *(convictus)*, daneben findet sich auch vielfach ein Pensionat für Knaben höherer Stände.

An der Spitze der Kollegien steht der *P.* Rektor, ihm zur Seite der Studienpräfekt *(praefectus studiorum)*. Monatliche Konferenzen des Rektors im Beisein des Präfekten mit allen Lehrern, auch Repetitionskurse für die jungen Lehrer unter Leitung der Studienpräfekten (die ersten Gymnasialseminare!).

3. Ziel und Methode des Studienkursus.

Das Ziel ist eine *eloquens et sapiens pietas* (große Übereinstimmung mit Sturm!). 1599 erließ der 4. Ordensgeneral Aquaviva nach eingehenden Kommissionsverhandlungen und unter Zugrundelegung der 50jährigen Erfahrung in seiner

Ratio atque institutio studiorum S. J.

eine bis ins kleinste sich erstreckende Normierung des gesamten Unterrichts.

In dieser *Ratio etc.* ist der Neigung und Willkür des einzelnen Lehrers und Schülers nichts überlassen, jedem wird aufs genauste seine Aufgabe bestimmt, — „ein System von erstaunlich festem Gefüge“ (Paulsen). Bis 1832 hat es alle Wandlungen der Zeiten überdauert und die neue Studienordnung des Generals Roothaan 1832 ist nur eine etwas modernisierte Ausgabe der alten.

Der Studienkursus umfaßt Gymnasial- und Universitätsstudien, *studia inferiora* und *studia superiora*.

Auf einen sechsjährigen Kursus, in dem die Sprachen den Mittelpunkt bilden, folgt ein dreijähriger philosophischer Kursus, d. h. allgemein wissenschaftlicher Vorbereitungskursus, an ihn schloß sich das fachwissenschaftliche Studium, für die Glieder der Gesellschaft Jesu natürlich das Studium der Theologie.

a) Studia inferiora.

Der Gymnasialkursus hat fünf Stufen, Ziel des ganzen Kursus ist *perfecta eloquentia*, das richtige und elegante

Lateinschreiben in Prosa und Versen; Latein ist die ausschließliche Schulsprache.

Latein und Griechisch sind die Unterrichtsfächer (Cicero, Sallust, Vergil, Horaz, — Demosthenes, Plato).

Für die pädagogische Behandlung des Unterrichts ist die starke Benutzung des Wetteifers und des Ehrgeizes charakteristisch: zertieren, Ehrenämter, öffentliche Deklamationen in der Aula, dramatische Aufführungen, Prämien, Prüfungen beim Aufsteigen zu einer höheren Stufe.

Dem Religionsunterricht ist wenig Zeit eingeräumt, das Hauptgewicht wird auf die Religionsübung (täglicher Besuch der Messe, monatliche Beichte und fleißiges Abhalten von Gebeten) gelegt.

Ein merkwürdiges Fach in den beiden oberen Klassen ist die *eruditio*, bei der es sich weniger um irgendwie systematische und vollständige Durchbildung, als um die Kunst handelte, „über alles mitsprechen zu können", — um ein Viel- und Halbwissen ohne Tiefe und Gründlichkeit, ohne Zusammenhang und Freiheit.

b) Studia superiora.

Der dreijährige Kursus in der Philosophie hatte täglich zwei Stunden. Die Hauptfächer waren: Logik, Physik und Metaphysik, daneben wird Mathematik, Astronomie, Geographie, Meteorologie und Psychologie nebst Physiologie vorgetragen. Zugrunde liegen die Schriften des Aristoteles. Als Form des Vortrags wird nicht das Diktieren, sondern der lebendige Vortrag *(viva vox)* als wünschenswert bezeichnet.

Auf den philosophischen Kursus folgt die Theologie nach längerer Unterbrechung des Studiums durch die Lehrtätigkeit in der Schule.

Führer im Studium der heiligen Schrift ist der heilige Thomas.

4. Der Wert dieses Unterrichtssystems.

Viele Vorzüge — schwere Mängel.

Vorzüge:

1. Die Jesuiten haben in katholischen Ländern die intellektuelle Kultur und besonders die Kenntnis der klassischen Sprachen wirksam gefördert.

2. Die Planmäßigkeit und Stetigkeit in der Methode.
3. Die Vertrautheit der Schüler mit der Philosophie und deren formelle Gewandtheit, ihre Gedanken darzulegen und zu behaupten.
4. Das Wertlegen auf sicheres und weltgewandtes Auftreten.
5. Die Sauberkeit und Ordnung in den Anstalten.
6. Die milde Zucht.
7. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts.

Nachteile:

1. Der beständige Wechsel des Lehrerpersonals.
2. Die Unfreiheit (mechanischer Charakter) des Unterrichts, *uniformitas et soliditas doctrinae*, die genaue Vorschrift der Methode und Behandlungsart, die zur Geistlosigkeit und Dressur führt und daher
3. die Unmöglichkeit eines Fortschritts in der wissenschaftlichen Erkenntnis.
4. Der Unterricht in den Sprachen und der philosophische Unterricht lag in den Händen junger Männer, die nicht darin ihre Lebensaufgabe sahen, sklavisches Anlehnen der Lehrer an ihre alten Hefte.
5. Die Ämulation, d. i. Benützung des Ehrgeizes und Denunziation, das System wechselseitiger Überwachung.
6. Die jesuitischen Erziehungsmittel, die in Disziplin und Ehre bestehen.
   a) In der Disziplin rät die Jesuitenpädagogik weniger zu körperlicher Züchtigung, sondern zu den religiösen Mitteln der Beichte und Betrachtung.
   b) Als weltlicher Antrieb gilt die Ehre; von dem Mittel, den Ehrgeiz der Schüler zu erregen, wird der ausgedehnteste Gebrauch gemacht.

Die Kraft des Ordens beruht

1. auf der „Bändigung der natürlichen Triebe, in der Zurückdrängung der individuellen Neigungen und Begierden“. Leidenschaftslosigkeit, Sicherheit und Überlegenheit charakterisieren ihre Schritte.
2. Auf der bewunderungswürdigen Ordnung des Ordens.

3. Auf ihrer überlegenen Bildung.

Seine Herrschaft ging zu Ende, als neue Wissenschaften auf die Anschauungen der Menschen bestimmenden Einfluß erlangten, die der Orden aufzunehmen nicht den Willen und das Vermögen hatte.

Anhang: **Das Volksschulwesen im 16. Jahrhundert.**

a) Auf katholischer Seite:

1. Die Jesuiten kümmerten sich um den Volksschulunterricht nur wenig, doch haben sie auch Armenschulen gegründet, und ein Jesuit, Peter Canisius, schrieb einen Katechismus (1561), der seitdem den ganzen katholischen Volksschulunterricht beherrscht.

2. Dagegen nahm sich der von dem Spanier Josef Calasanza († 1648) gestiftete Orden der Piaristen und später die Schulbrüder la Salles des Knabenunterrichts und

3. seit 1537 die Ursulinerinnen des Mädchenunterrichts an.

Auf den Unterricht der Töchter höherer Kreise hatten die „Englischen Fräulein" bedeutenden Einfluß (Pensionate).

b) Auf protestantischer Seite:

Luthers Wort, Volksschulen zu gründen, verhallte ungehört, alles drehte sich um die Gründung von Lateinschulen, doch hatte die Reformation zu ihrer weiteren Entwicklung den Boden bereitet.

Im allgemeinen betrieben nur die Pfarrer und in Ermanglung die Dorfküster in Katechisation und Einübung der Kirchenlieder eine Art Unterweisung der Jugend. Besser war es in den Städten.

Die württembergische (1559) und kursächsische (1580) Kirchenordnung verordnete zwar die Einrichtung von Küstereien, aber bei der prekären Lage der Lehrer, der Erbärmlichkeit der Schullokale und dem Mangel an Schulzwang war von einem geordneten Volksschulunterricht keine Rede. Besonders kümmerlich war der Mädchenschulunterricht.

Dritter Abschnitt.

Der Verfall des humanistischen Schulwesens (17. Jahrhundert).

—

A. Die Reaktion gegen das bestehende Schulwesen zeigt sich **theoretisch** in neuen Ideen über die Umgestaltung.

Bei der Neugestaltung des Schulwesens im 16. Jahrhundert war der Humanismus von entscheidendem Einfluß gewesen, Ziel und Mittel des Schulbetriebes entsprachen im großen und ganzen seinen Forderungen.

Die Reaktion im 17. Jahrhundert regt sich von drei Seiten, sie ist

a) eine christlich-kirchliche, d. i. theologische: Die Herrschaft des Klassizismus soll zugunsten des Christentums beschränkt werden.

Die lutherische Orthodoxie herrschte auf Schulen und Universitäten, die humanistischen und philosophischen Studien wurden dienende Werkzeuge für die Theologie, eine neue Scholastik entstand. Der Geist des Humanismus mit seiner Frische, seiner Freude, seinem Leben war der zelotischen Forderung reiner Lehre — theologische Zänkereien — gewichen, es gab keine Zeit, kein Interesse und auch kein Geld (Folgen des 30jährigen Krieges) für die klassischen Studien — und so wurde der Unterricht formalistisch, schal, langweilig, und geschmacklos, keine *eloquentia* mehr, nur grammatikalische Korrektheit: Neoscholastik.

„Arme Zeit! arme Menschen! arme Schule!“ (Ziegler.)

b) eine modern-nationale und realistische: Dem

Eigenleben der modernen Völker soll auch in der Schule Einfluß verschafft werden.

Die lutherische Bibelsprache hatte ein über alle Dialekte hinausreichendes Verständigungsmittel geschaffen. Als nun bei den romanischen Völkern die modernen Sprachen in der Literatur die lateinische Sprache verdrängten, folgten ihnen die Deutschen.

Gründung der „Fruchtbringenden Gesellschaft" durch Fürst Ludwig von Anhalt 1617. Zweck derselben: „Gute und reine deutsche Sprache zu erhalten."

Martin Opitz: „*Aristarchus sive de contemptu linguae teutonicae.*" *1618.*

c) eine philosophisch-naturwissenschaftliche.

Gründung der „Naturforschenden Gesellschaft" durch Jungius in Rostock 1619. Zweck derselben: Abstellung der scholastischen Philosophie und induktive Forschung im Sinne Bacons und Galileis.

Im Gegensatz zu der alten scholastischen Physik und Kosmologie, die auf den Universitäten im Anschluß an die Aristotelischen Texte vorgetragen wurde, erhob sich im wesentlichen außerhalb ihrer Kreise eine moderne mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung, die allmählich zur vollständigen Umgestaltung des Weltbildes geführt hat. Die Namen Copernicus, Galilei, Kepler, Descartes, Pascal, Hobbes, Spinoza, Leibniz, Locke, Newton bezeichnen den Siegeslauf der neuen Wissenschaft und Philosophie. Die Universitäten blieben davon beinahe unberührt, die Folge davon war, daß die moderne Philosophie zu einer der Universitäten feindlichen Macht wurde und die weitere, daß diese einer fortgeschritteneren Bildung als überlebte Anstalten erschienen.

1. **Andreae** und **Schupp**, zwei Zeugen für die Verkommenheit der Schulzustände.

Bei beiden bildet eine von der orthodoxen abweichende Stellung zur Religion den Ausgangspunkt, sie dringen auf praktisches Christentum und legen auf das für das Leben Brauchbare Wert (Utilitarismus).

a) Johann Valentin Andreae, 1586—1654, Prediger in Württemberg.

Lit.: „*Menippus, sive dialogorum satyricorum centuria, inanitatum nostratium speculum.*"

Andreae spottet hier über das Schulwesen seiner Zeit. Er spottet und klagt zugleich über Mangel an wahrhaft religiöser Erziehung, geistlos scholastische Art des Lehrens, praktische Wertlosigkeit des Gelernten. Die Schule sei krank, weil sie keine tüchtigen Lehrer habe, nur Pedanten und Prügelmeister. Schuld daran seien die Universitäten.

In seiner „*Reipublicae christiano-politanae descriptio*", einer Utopie (Idealstaat), fordert er:

1. Allgemeine Schulpflicht,
2. den Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache,
3. Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft (Realien),
4. Anschaulichkeit,
5. aller Unterricht müsse auf Christum zurückweisen.

Andreae wird von Paulsen als Vorläufer A. H. Franckes angesehen, der zunächst behandelte Schupp als Vorläufer Leibnizens.

b) Johann Balthasar Schupp, 1610—1661, Prediger in Hamburg.

Lit.: „Vom Schulwesen" und „Der unterrichtete Student".

Schupp klagt über

1. die Verschwendung von Zeit und Mühe mit dem Lateinischen,
2. die Methode des Diktierens auf den Universitäten,
3. die Käuflichkeit der akademischen Grade,
4. die Roheit der Studenten,
5. die schlechte äußere Lage der Lehrer und findet darin einen Hauptgrund ihrer Mangelhaftigkeit —

fordert dagegen:

1. Unterricht in der Muttersprache (vgl. sein Werk: „Teutscher Lehrmeister"),
2. Absonderung des Lehrerstandes von der Kirchengewalt,
3. Verbesserung der pekuniären und sozialen Stellung des Lehrers.

Was Andreae und Schupp wollten, aber nicht erreichten, verwirklichte sich früher und stärker als in Deutschland im Zusammenhang mit einer Veränderung der ganzen Weltanschauung in Frankreich und England. Von dort aus bedeutender Einfluß auf Deutschland.

2. In Frankreich

Michel de Montaigne (1533—1592).

Montaigne ist nicht gelehrt, sondern geistreich, witzig, kokettiert mit seinem Skeptizismus und ist ein Weltkenner ohne Vorurteil.

In seinen „*Essays*“ 1580 schreibt er auch über Kindererziehung.

Lib. I. Cap. 24 du pedantisme.
„ „ *25 de l'institution des enfants.*

Montaigne eifert gegen alle mechanische Gedächtnistätigkeit, alles tote Wissen und gegen allen Autoritätsglauben — dagegen fordert er:

1. Beschränkung des Vielerlei und Erziehung des Kindes zur eigenen Beobachtung, zum eigenen verständigen Urteil — mit einem Wort: Erziehung des Kindes zur Selbsttätigkeit (den Weg zur Selbständigkeit des Denkens und Forschens bietet die Philosophie).
2. Individualisierung des Kindes, darum gegen den Unterricht in der Schule und für Hofmeistererziehung.
3. Unterricht in der Muttersprache und in der Sprache der Nachbarn.
4. Zwanglose Erteilung des Unterrichts, derselbe muß interessant sein, dann werden Zwang und Strafen überflüssig.
5. Besonderer Wert für die Charakterbildung liegt in dem Erwerb von Welt- und Menschenkenntnis. Dazu führt
   a) der Umgang mit Menschen aller Art (die Vielgestaltigkeit des Lebens);
   b) mit den großen Männern der Vergangenheit (Plutarch);
   c) überhaupt das Studium der Geschichte, wobei es sich nicht um Aneignung von Daten, sondern um Kennt-

nis der Charaktere und deren sittliche Beurteilung handelt;

d) auch auf den bildenden Wert der Reisen nimmt Montaigne Rücksicht.

6. Für körperliche Ausbildung, Spiele und Leibesübungen soll ausreichend gesorgt werden.

Resultat:

Ein neues Bildungsideal, das Bildungsideal eines Weltmannes vermittelt durch Hofmeistererziehung.

Die Bildung wird in Beziehung gebracht:

1. zur Umgebung, zum eigenen Volk — früher einseitige Rücksicht auf die antike Welt,
2. zu dem für das äußere Leben Nützlichen (Utilitarismus), das Gedeihen des Innern wird übersehen,
3. zum Inhalt — früher Wortkunst hochgeschätzt,
4. ferner wird ein Hauptnachdruck gelegt auf das selbständige Denken und autonome Urteilen, auf die Individualität des einzelnen.

3. Descartes und Baco of Verulam.

Descartes (1596—1650).

René Descartes, geboren zu Lahaye, erzogen in der Jesuitenschule von Laflèche (1604—1612), lebte dann in Paris, beschäftigt mit mathematischen Studien. 1619—1621 beteiligte er sich unter Tilly am 30jährigen Krieg, lebte seit 1629 in den Niederlanden und folgte 1649 einer Einladung der Königin Christine von Schweden. 1650 starb er daselbst.

Descartes wurde der Begründer der rationalistischen Entwicklung der neueren Philosophie. Für die Pädagogik kommt in Betracht sein Werk: *Discours de la méthode* Abschnitt I.

Descartes verachtet die alten Sprachen und Literatur, die Bücher, denn er bestreitet ihre Brauchbarkeit für die geistige Entwicklung, vielmehr glaubt er die Dinge selbst aus der Natur zu erkennen.

Ferner stellt er den Satz von der geistigen Gleichheit der Menschen auf, auf Grund dessen die Erziehung für den Unterschied der Individuen verantwortlich gemacht und zugleich das Recht aller auf Unterricht ausgesprochen wird.

Descartes hat die Weltanschauung des 17. Jahrhunderts

mächtig beeinflußt, es gelang dem Cartesianismus, die Universitätswissenschaften zu beherrschen und die Neoscholastik definitiv zu überwinden.

Francis Baco of Verulam (1561—1626), Großkanzler von England, 1621 wegen Bestechlichkeit abgesetzt, wollte in seinem Werk: *Instauratio magna* die Wissenschaft auf neuen Grundlagen aufbauen.

Er ist der Begründer der induktiven Methode (des modernen Realismus): erst müssen die Tatsachen durch Beobachtung und Experimente festgestellt und geordnet werden, so kommt man zur Ursache und schließlich zum Gesetz.

Baco (und mit ihm Kopernikus, Kepler, Galilei und Guerike) ist der Bahnbrecher einer neuen Weltanschauung, die sich vom Humanismus und von der aristotelischen Philosophie (Baco: „*novum*" *Organon*) wegwendet und auf die Natur selbst und auf die eigene Wahrnehmung hinweist. Dadurch rief er zunächst in England die empiristische Philosophie ins Leben, die auf die pädagogische Theorie und Praxis befruchtend und umgestaltend einwirkte.

4. **John Locke** (1632—1704).

Locke ist 1632 geboren in Wrington, fühlte sich durch die scholastische Philosophie nicht befriedigt, ergab sich dem Einfluß der Philosophie des Cartesius. 1667 trat er in freundschaftliche Beziehungen zu Lord Ashley, dem späteren Earl of Shaftesbury, in dessen Haus er als Erzieher des jungen Grafen lebte.

Locke war Philosoph und zugleich praktisch als Erzieher tätig.

Er veröffentlichte seine Untersuchungen über pädagogische Fragen in den beiden Schriften:

1690 „Untersuchung über den menschlichen Verstand" *(Essay concerning human understanding).*

1693 „Einige Gedanken über Erziehung" *(Some thoughts concerning Education).*

In diesen Schriften hat er wesentlich Söhne englischer Edelleute im Auge.

Locke ist der Begründer der für die Pädagogik so wichtigen empirischen Psychologie. Er bestreitet die Richtigkeit der Annahme angeborner Ideen, die Erfahrung ist die Quelle aller Erkenntnis *(nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensibus).* Alle Erfahrung kommt durch äußere und innere Wahrnehmung *(sensation* und *reflexion)* zustande. Aufgabe des Erziehers ist, den Schüler Erfahrungen machen zu lassen. Die Individualität des Schülers muß sorgfältig beobachtet und richtig behandelt werden. Das Ziel aller Erziehung ist sittliche Tüchtigkeit und Brauchbarkeit im Leben.

Da die Schule sich nicht genügend um die Individualität der einzelnen Zöglinge kümmern kann, fordert Locke Privaterziehung (Hofmeister).

Eigenschaften des Lehrers: weniger Vielseitigkeit des Wissens, als Reichtum allgemeiner Bildung, Bescheidenheit, Weltkenntnis, gesellschaftliche Bildung *(gentleman),* charaktervolle Beherrschung der eigenen Neigungen — der Lehrer soll das Vorbild des Zöglings sein.

a) Allgemeine pädagogische Grundsätze:

1. Bei der Erziehung kommt es darauf an, zuerst einfache und später zusammengesetzte Vorstellungen in der Seele des Kindes entstehen zu lassen, dazu sind die äußeren Sinne notwendig — also Anschaulichkeit ein Grundprinzip alles Unterrichts.

2. Gibt Locke eine eingehende Unterweisung über die körperliche Erziehung, denn nur *mens sana in corpore sano.*

3. Ein wichtiges Erziehungsmittel ist die Weckung und Entwicklung des Ehrgefühls, das, in richtiger Weise geleitet, den Zögling bestimmen wird, stets aus freiem Antriebe den Weg der Ehre, das Gute, zu wählen.

4. Ein ferneres wichtiges Mittel der Erziehung bildet die Religion, praktische Übung in der Erfüllung der religiösen Pflichten ist mehr wert als religiöse Unterweisung.

5. Man gebe dem Kinde bald für alles vernünftige Gründe an, — wenig Regeln, Wert des Beispiels.

6. Man gewöhne das Kind an Selbstverleugnung und Selbstüberwindung.

7. Wissenschaftliche Bildung von Wert nur als Stütze der Tugend — und weil ein Mann von Stand sie nicht entbehren kann.

Resultat: Die Erziehungsmethode Lockes läuft auf einen einseitigen Ethizismus und Utilitarismus hinaus, das Intellektuelle bleibt im Hintergrunde.

b) Methode und Umfang der wissenschaftlichen Bildung.

1. Wissen ist nur Mittel zu höheren Zwecken, kommt also in zweiter Linie.

2. Beim Unterricht soll jeder Zwang entfernt sein, alles spielend zugehen.

3. Äsops Fabeln mit Bildern das erste Lesebuch, die Bibel kein Buch für Kinder.

4. In erster Linie steht der Unterricht in der Muttersprache, dann Französisch und Latein — diese Sprachen sind sprechend zu lernen, mit Grammatik verschone man das Kind. Griechisch ist nur für die Gelehrten nötig. Von den realen Fächern sind Geographie, Astronomie, Geometrie, Geschichte, namentlich aber Moral, Politik, Landesgesetze, kaufmännisches Rechnen und Buchführung heranzuziehen.

5. Wichtig ist ihm der Unterricht im Zeichnen, unentbehrlich die Übung im Reiten, Fechten, Tanzen. Zur Erholung erlerne der Zögling ein Handwerk.

Resultat: Die realistische und utilitaristische Pädagogik Lockes schließt die ästhetische Seite der Erziehung aus, ebenso alles Formale und Gelehrte und läßt das Gemütsleben fast unberücksichtigt. Locke kann nur weltgewandte, nüchterne Menschen erziehen. Seine Ideen, besonders über die körperliche Pflege wirkten mächtig auf das ganze Erziehungswesen im englischen Volke ein.

Milton (1608—1674) hat in seiner Schrift „*on education*“ 1644 ähnliche Gedanken wie Baco und Locke ausgesprochen, war selbst auch erzieherisch tätig, hat aber in den Wirren der Zeit in England wenig Beachtung gefunden.

In Deutschland beschränkte man sich nicht auf einen Stand, faßte auch nicht eine Hofmeistererziehung, sondern das gesamte öffentliche Schul- und Unterrichtswesen ins Auge.

Für Deutschland knüpfen sich diese Reformbestrebungen an den Namen des Holsteiners Wolfgang Ratichius (1571—1635) und an den des Mähren Joh. Amos Comenius (1592—1670).

5. Wolfgang Ratichius.

Wolfgang Ratichius (Ratich, Ratke) ist 1571 zu Wilster in Holstein geboren, empfing seine Gymnasialbildung in Hamburg, seine Universitätsbildung in Rostock, Theologie und Philosophie studierend. Wegen seiner schweren Zunge mußte er dem Predigerberufe entsagen und lebte zu seiner sprachlichen Ausbildung eine Zeitlang in England und, um das damals berühmte holländische Schulwesen kennen zu lernen, in Holland.

Seine didaktischen Grundsätze, deren erster, alles mit Gebet zu beginnen war, legte er in einem im Anschluß an Baco aufgestellten, ein vollständiges Erziehungssystem enthaltenden Memorial *(nova didactica)* nieder.

Ratichius wandte sich mit seinen Reformbestrebungen erst an den Prinzen Moritz von Oranien, später an den Rat der Stadt Frankfurt, endlich 1612 übergab er dem deutschen Reiche auf dem Wahltag zu Frankfurt sein Memorial über seine neuerfundene Lehrart. In diesem versprach er „der ganzen Christenheit Anleitung zu geben:

1. Wie die hebräische, griechische, lateinische und andere Sprachen mehr in gar kurzer Zeit sowohl bei Alten und Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen sei,

2. wie nicht allein in hochdeutschen, sondern auch in allen anderen Sprachen, eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Fakultäten ausführlich können gelehrt und propagiert werden,

3. wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei".

Dieses Schriftstück rief lebhaftes Interesse hervor, und Ratichius mit seinen Reformvorschlägen beschäftigte das folgende Vierteljahrhundert unausgesetzt deutsche Regierungen und Universitäten. Auch der Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt brachte ihm viel Interesse entgegen und beauftragte die Gießener Professoren Helvicus und Junge mit der Prüfung des pädagogischen Systems von Ratich, wozu diese in Augsburg, wohin der Rat Ratich zur Reformation der Schulen seiner

Stadt berufen hatte, Gelegenheit hatten, ohne daß sie jedoch ein günstiges Urteil gewinnen konnten, da es Ratich an praktischer Begabung völlig fehlte.

Nach diesem Mißerfolge und langen Wanderungen wurde Ratich im Jahre 1618 von dem Fürsten Ludwig von Anhalt-Köthen berufen, um nach seinen Grundsätzen und einem vom Fürsten ausgearbeiteten Reglement die Schulen von Köthen zu reformieren. Auch hier hatte er keinen irgendwie entscheidenden Erfolg, ja im Gegenteil, der Fürst ließ ihn aus Ärger über die Nichterfüllung seiner überschwenglichen Versprechungen und die Unverträglichkeit, in der er sich mit dem Fürsten und den Geistlichen des Landes überworfen hatte (Ratich war streng lutherisch — Anhalt reformiert), neun Monate gefangen setzen.

In späteren Jahren hat es an den verschiedensten Versuchen von Gönnern, die Ratich immer suchte und auch fand, nicht gefehlt, wie z. B. die Prinzessin Anna Sophie von Rudolstadt ihn an den schwedischen Kanzler Oxenstierna empfohlen hat, doch waren diese Versuche durch das Verschulden Ratichs, besonders durch seine unberechtigte Geheimniskrämerei zumeist erfolglos.

Ein letzter praktischer Versuch zu Magdeburg i. J. 1621 schlug auch fehl.

Im Jahre 1635 starb Ratich zu Erfurt, zwei Jahre zuvor bereits durch einen Schlagfluß an der Zunge und rechten Hand gelähmt.

Methode.

Wir haben wenig Aufzeichnungen von Ratichius, von seinen Schülern forderte er äußerste Geheimhaltung seiner Lehrart. Aus seinen eigenen Entwürfen (z. B. für Anhalt 1618 und für Jena 1629) und den Gutachten der Gießener und Jenenser Professoren ergeben sich folgende Grundsätze:

Omnia praeviis precibus, aller Anfang mit Gebet.

1. *Juxta methodum naturae omnia*, man schreite vom Bekannten zum Unbekannten gemäß der Ordnung der Natur.
2. *Non nisi unum uno tempore*, das Nacheinander — nicht das Nebeneinander der Fächer wird betont.

3. *Omnia primum in lingua vernacula*, alle Lehrgegenstände sind zuerst in deutscher Sprache zu behandeln.
4. *Absque coactione omnia*, Geduld und Nachsicht mit den Schülern,
5. *Omnia ad harmoniam*, gleichartiger Betrieb aller Sprachen.
6. *In discipulo silentium Pythagoricum (discipulus nihil interroget nec loquatur in ipsa lectione).*
7. *Ne modus rei ante rem*, keine Regel, ehe das Kind die Sache verstanden.
8. *Institutionis initium fiat a sacris*, die Grundlage aller Unterweisung ist die religiöse Bildung.
9. *Per inductionem et experimentum omnium certitudo*, Gewißheit in allen Dingen durch induktive Methode und Experimente. (Bacons Einfluß.)
10. *Linguae docentor ad usum loquendi*, man lerne die Sprachen zum praktischen Gebrauch.
11. *Juventus universa institutioni traditor*, Schulzwang.

Die wichtigsten Punkte sind die Hervorhebung der religiösen Grundlage und der deutsche Charakter seines Unterrichts (Vorgänger von Leibniz, Thomasius).

Nach diesen Grundsätzen ist die Köthener Schule eingerichtet worden, es waren drei Abteilungen:

Klasse I: Lesen, Schreiben, deutsche Sprachlehre, Religion, Singen und Rechnen (auch für Mädchen).
„ II: Latein:
„ III: Griechisch.

Für den Sprachunterricht treten zwei Grundprinzipien hervor:

1. Man beginnt nicht mit der Grammatik, sondern mit der Sprache selbst (in Latein mit Terenz, im Griechischen mit Hebräischen mit der heiligen Schrift).

2. Erste Unterrichtssprache ist die Muttersprache, danach erst die fremden Sprachen.

In der Praxis wird
1. Terenz den Schülern „bis zur Erschlaffung und zum Ekel" (Ziegler) immer aufs neue vorgeführt. Dies und
2. der Grundsatz, daß alle Arbeit auf dem Lehrer ruht

und die Schüler während des Unterrichts zum pythagoreischen Schweigen verdammt waren und

3. ferner, das bis aufs wahnwitzigste überspannte Prinzip der Konzentration (eins nach dem anderen) waren die inneren Ursachen für die Mißerfolge.

Ratichs nachhaltiges Verdienst war, der deutschen Muttersprache zu ihrem Recht verholfen, die Pädagogik auf psychologische Grundsätze aufgebaut und dem Prügelstrafensystem früherer Zeiten gewehrt zu haben. Dabei hatte er ein warmes Herz für die Jugend und ihre Ausbildung.

Sein Fehler war Mangel an jeglichem praktischen Geschick, an der Befähigung, sein System anzuwenden; Wissen und Können lagen bei ihm weit auseinander; dazu mangelte ihm trotz großer Einbildung die rechte Geisteskultur, so daß er einmal die guten Anfänge stets wieder verdarb und sodann nicht imstande war, sich rechte Schüler heranzubilden. Seine Pädagogik litt an der rechthaberischen Überschätzung der Methode, an Unterschätzung des Lehrers und an der von ihm gegebenen Zweckbestimmung, Mittel zum Gelderwerb zu werden.

Dennoch ist Ratichs Wirken für die Pädagogik von größerem und entscheidenderem Einfluß ja Segen in der Folgezeit gewesen, als man nach seinen Fehlern erwarten sollte.

6. Johann Amos Comenius.

1. Lebensabschnitt: Geboren den 28. März 1592 in Nivniz in Mähren (seine Familie gehörte zu den Böhmischen Brüdern), besuchte mit 16 Jahren die Lateinschule, 1611 bezog er die Universität zu Herborn, wo der Professor Joh. Heinr. Alsted mit seinen religiösen Ansichten besonders auf ihn einwirkte. Bei seinem Abgange von Herborn nach Heidelberg 1613 erhielt er Kenntnis von der 1612 erschienenen Schrift Ratichs: „Über die Verbesserung des Unterrichts." Nach damals üblicher Sitte begab sich Comenius von Heidelberg aus auf Reisen, wobei er Holland (1614) und wahrscheinlich auch England besuchte und von wo er Ende 1614 reich an Kenntnissen und edlen Vorsätzen nach Mähren zurückkehrte.

2. Abschnitt: Prerau-Fulneck. 1614 übernahm er die Brüderschule zu Prerau und 1618 kam er als Pfarrer und

Direktor der dortigen Schule nach Fulneck. Hier begann er auch seine schriftstellerische Tätigkeit, indem er seine Gedanken und Erfahrungen im Unterrichtswesen zu einem einheitlichen System zusammenzuschließen und der Jugend durch praktische Handbücher zu nützen sich angelegen sein ließ.

3. Abschnitt: Verborgen in Böhmen 1621—1628. Die Greuel des 30jährigen Krieges nötigten ihn 1621 zur Flucht, er fand auf böhmischen Schlössern freundliche Aufnahme, mußte aber nach dem kaiserlichen Patent v. J. 1627, welches alle nicht der römischen Kirche zugehörigen Untertanen Landes verwies, 1628 Böhmen verlassen und wandte sich nach Lissa im Herzogtum Posen.

4. Abschnitt: Lissa 1628—1641. 1632 wurde er Bischof der Brüdergemeinde und zugleich Leiter des dortigen Gymnasiums. Hier verfaßte er seine epochemachenden Schriften:

a) *Didactica magna*, große Unterrichtslehre,
   1628 in böhmischer Sprache,
   1638 in lateinischer Sprache.

b) *Janua linguarum reserata*, 8000 Wörter in 1000 Sätzen vereinigt, die in 100 verschiedenen Rubriken von allem Wissenswerten handeln.

c) *Pansophia*, eine methodische Kodifikation des gesamten menschlichen Wissens und zugleich eine heilige Stufenleiter zu Gott.

5. Abschnitt: Aufenthalt in England und Schweden 1641 und 1642. In England erhoffte er Unterstützung für seine pansophischen Schriften und außerdem Geldmittel für seine Gemeinden zu erhalten, aber die politischen Wirren in England vereitelten dies. In Schweden fand er an dem holländischen Kaufmann Ludwig van Geer eine kräftige Stütze, Oxenstierna beauftragte ihn mit der Abfassung von Schulbüchern.

6. Abschnitt: In Elbing 1642—1648. Abfassung von Schulbüchern.

„Novissima linguarum methodus“ 1648.

7. Abschnitt: Zweites Mal in Lissa 1648. Hier wurde er zum Bischof der Brüdergemeinde gewählt.

8. Abschnitt: In Ungarn 1650—1654. 1650 vertauschte er auf Einladung der fürstlichen Familie Rakoczy seinen Aufenthalt in Lissa mit Patak (Ungarn), wo er die sogenannte pansophische (allgelehrte) Schule gründete, die er in 7 einjährige Klassen einteilte, auch, um die Ungarn zur Pflege der Wissenschaft und ihrer Muttersprache anzueifern, eine Bibliothek und Buchdruckerei errichtete.

9. Abschnitt: Drittes Mal in Lissa 1654—1656. Kirchliche Angelegenheiten riefen ihn 1654 nach Lissa zurück. Bei der Einnahme durch die Polen (1656) verlor Comenius durch Plünderung und Vandalismus sein Vermögen, seine Bibliothek und seine Handschriften.

10. Abschnitt: In Amsterdam 1656—1670. Nach der Zerstörung Lissas ging Comenius nach Amsterdam, dort lebte er unter dem Schutze des Sohnes seines alten Gönners Ludwig van Geer, veranstaltete eine Gesamtausgabe seiner pädagogischen Schriften und starb am 15. November 1670.

Aufgabe und Ziel der Erziehung.

Comenius zeigt sich in seiner Pädagogik abhängig von Vives, Valentin Andreae und ganz besonders von Ratichius. Comenius war ein sehr fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller, sein Hauptwerk ist die *Didactica magna.*

Comenius stellt als Endziel seiner Unterrichtslehre hin: „Durch einen gedrängten, angenehmen und gründlichen Unterricht alle alles zu lehren". Da der Mensch in diesem gegenwärtigen Leben sich für das künftige Leben, das im Himmel seinen Abschluß findet, vorzubereiten hat, hat er die Aufgabe

1. aller Dinge kundig,
2. der Dinge und seiner selbst mächtig zu sein und
3. als Ebenbild Gottes alles auf Gott zu beziehen.

Darin liegen die drei Ziele der Erziehung:

1. Die wissenschaftliche Bildung,
2. reine, tugendhafte Sitten,
3. wahre Frömmigkeit.

Zu allen dreien ist der Same in den Menschen gelegt, aber um diese Ziele zu erreichen, bedarf es der Erziehung.

Die Erziehung hat möglichst früh zu beginnen, und zwar ist Comenius um des Vorbildes und des Wetteifers willen für den Unterricht in den Schulen.

Die Schulpflicht ist ferner eine allgemeine, notwendig ist namentlich auch die Mädchenerziehung.

Der Kursus des Unterrichts.

Der ganze Kursus, in dem sich die Menschheitsbildung vollzieht, umfaßt vier je sechsjährige Abschnitte:

1. Abschnitt: 1.—6. Jahr, die Mutterschule in jedem Haus. *Schola materna.*

Comenius schrieb hierfür sein: „*Informatorium* der Mutterschul" 1633 und zeigt darin, wie fromme Eltern die Kinder in den ersten sechs Jahren recht vernünftig, Gott zu Ehren und den Kindern zur Seligkeit auferziehen sollen.

Aufklärung über einzelne Begriffe, Erweckung des Gefühls der Gottheit.

2. Abschnitt: 6.—12. Jahr, die Muttersprachschule in jeder Gemeinde, *schola vernacula* = allgemeine Volksschule.

Sie ist die Schule der Muttersprache und der Realkenntnisse. Sie soll sechs Klassen und für jede ein Schulbuch in der Muttersprache haben. Der Unterricht soll nicht mit Beschreibung, sondern mit Anschauung der Dinge beginnen. Da, wo keine Anschauung wirklicher Dinge gegeben werden kann, treten Bilder ein; hierzu dient der „*Orbis pictus*" (der gemalte Erdkreis) 1658.

Sie wird von der gesamten Jugend, Knaben und Mädchen, besucht.

Ein doppelter Gesichtspunkt:

a) Die allgemeine menschliche Gleichheit — Comenius ist gegen die Trennung der Stände;

b) Betonung der Muttersprache.

Die Schule zerfällt in sechs Klassen mit sechs stufenmäßig geordneten Lehrbüchern.

Lehrfächer: Erlernung der Muttersprache, Lesen, Schreiben, Religion, Rechnen, Weltbeschreibung, einige allgemeine Kenntnis von Haus und Staat einschließlich der Übung des Gedächtnisses und der allgemeinsten mechanischen

Kunstgriffe. Die deutsche Schule ist die Vorschule für das praktische Leben wie für die höheren Studien.

3. Abschnitt: 12.—18. Jahr, die Lateinschule in jeder Stadt, *schola latina*.

Sie hat sechs Klassen: *Grammatica, Physica, Mathematica, Ethica, Dialectica, Rhetorica.*

Lehrgegenstände: Deutsch, Latein, Griechisch, Hebräisch, die freien Künste des Triviums und des Quadriviums, dazu Physik, Chronologie, Geschichte, Ethik und Theologie. Daneben werden Musik, Spiele und Turnübungen fast täglich getrieben.

In seiner Anweisung zum Unterrichte in lateinischer Sprache *(janua linguarum reserata 1631)* geht er von dem Grundsatz aus, daß das Erlernen der Sprache mit dem Kennenlernen der durch die Sprache bezeichneten Dinge Hand in Hand gehen müsse. Auf die Vorrede folgen 100 Abschnitte, welche in 1000 Sätzen von allem Wissenswerten handeln; dem Leser soll die ganze Welt in lateinischer Sprache vorgeführt werden. Das Buch beginnt deshalb mit dem Ursprung und schließt mit dem Ende der Welt. Das Buch erregte seiner Zeit gewaltiges Aufsehen und wurde in 12 europäische, ja auch in mehrere asiatische Sprachen übersetzt.

4. Abschnitt: 18.—24. Jahr, die Akademie in jeder Provinz.

Auf die Akademie gehören nur die Talentvollsten: Fachstudien, dann Reisen. Hier ist die Stätte jener Pansophie, einer Enzyklopädie sämtlicher Wissenschaften und alles Wissens, auf deren Bearbeitung und Verwirklichung Comenius seine Kraft und Zeit verschwendete; daß seine Pansophie in der Tat eine Utopie war, ist Comenius entgangen.

Die Methode des Comenius.

a. Allgemeine Grundsätze.

1. Comenius knüpft ähnlich wie Ratichius an die äußere Natur an (nicht wie später Rousseau an die Natur des Kindes), deren Verfahren *per analogiam* nachzuahmen sei — er nennt dies „synkritische" Methode.

Es handelt sich

a) um Verlängerung des Lebens, damit zum Lernen die Zeit ausreicht — Pflege der Gesundheit;

b) um Erforschung der günstigsten Zeit zur sicheren Erlernung. Die Natur lehrt, mit der Bildung im frühen Lebensalter zu beginnen und die Morgenstunden zu benützen;

c) wie die Natur keinen Sprung macht, so halte man es beim Lernen — lückenlose Stufenfolge.

2. Der Unterricht soll angenehm und rasch zum Ziele führen, schönes Schullokal, Spielplatz, freundliche und liebevolle Lehrer, viel Lob, des Lernens wegen keine Schläge.

3. Die Weltkenntnis soll nicht aus Büchern, fremden Beobachtungen und Aussagen geschöpft werden, sondern aus eigener Beobachtung und Untersuchung — Grundsatz der Autopsie.

Als Gesetze der Solidität des Unterrichts formuliert Comenius folgende drei:

1. Omnia e principiis rerum immotis deriventur.

2. Nihil doceatur per auctoritatem nudam, omnia per demonstrationem sensualem et rationalem.

3. Nihil methodo analytica sola, synthetica potius omnia.

4. Wenn aber eigene Beobachtung unmöglich ist, wende man deren Stellvertreter an — Musterbilder. Dafür gab er seinen *Orbis sensualium pictus* (1658 erschienen) heraus.

5. Stark betont Comenius die Notwendigkeit, Wort- und Sachunterricht parallel gehen zu lassen — der *orbis pictus*, welcher Abbildungen der Dinge zu ihren lateinischen Benennungen gibt, ist ein Versuch, diese Forderung zu erfüllen.

b. Die Methode der Sprachen.

1. Der Unterricht in der Muttersprache hat dem fremdsprachlichen Unterricht vorauszugehen.

2. Nur für Fachgelehrte ist die griechische und hebräische Sprache.

3. Jede Sprache lerne man durch den Gebrauch, nicht durch Regeln.

Seine Lehrbücher für das Lateinische:

a) Die Vorhalle — *Januae linguarum reseratae vestibulum.* 427 Sätzchen mit 1000 gebräuchlichen Worten.

b) Das Eingangstor — *Janua linguarum reserata* (1631). 8000 Wörter in 1000 Sätzen — vielfach unklassisch.

c) Das Wohnhaus — *Atrium rerum et linguarum ornamenta exhibens* (1651). 1000 Sätze zur Einführung in die elegante rhetorische Sprechweise.

d) Die Schatzkammer — *Thesaurus*, eine Sammlung der besten Autoren in Chrestomathieform.

c. In der Methode der Sittlichkeit verlangt er die Einpflanzung aller Tugenden, vor allem der vier Kardinaltugenden, Wichtigkeit des Vorbildes seitens der Eltern und Lehrer.

d. In der Methode der Frömmigkeit weist er auf die heilige Schrift als das *A* und *Ω* hin, mit leidenschaftlicher Beredsamkeit eifert er gegen die heidnischen Schriftsteller, die die Frömmigkeit beeinträchtigen.

e. Bezüglich der Schulzucht sagt er: „Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser." Die Zucht bezieht sich nicht auf das Lernen, sondern auf die Sitten.

Resultat: 1. Comenius will die Christenkinder von der heidnischen Schulherrschaft befreien, ihm genügen in Hinsicht der sittlich-religiösen Erziehung die humanistischen Schulen nicht, und doch ist das christlich Engherzige in seiner Bekämpfung des Humanismus zu übersehen — der christliche Charakter seiner Pädagogik,

2. will Comenius der deutschen Sprache in Unterricht und Wissenschaft ihr Recht verschaffen — der nationale Charakter seiner Pädagogik.

Also Muttersprache und Christentum in evangelischer Form bilden ebenso wie bei Ratichius den Angelpunkt seiner Tätigkeit.

3. will Comenius die Erlernung der unentbehrlichen alten Sprachen, vor allem des Lateinischen, durch einen methodischen Kompendienlehrgang abkürzen, um dadurch Zeit für das Studium der Realien zu gewinnen.

4. will Comenius eine allgemeine Volksschule.

5. wenn auch Comenius überall nach psychologischen Gründen sucht, auf die er seine Vorschläge gründet, kann doch keineswegs erwiesen werden, daß seine Pädagogik auf psychologischer Grundlage ruht.

Das Andenken des frommen und gemütvollen Gelehrten, dessen ganzes Denken und Dichten nur auf das Wohl des armen niederen Volkes gerichtet ist, bei dem sich nicht nur geniale Gedanken, sondern auch treuer Fleiß und unerschrockene Charakterfestigkeit finden, eine Idee bis in ihre letzten Ausläufer zu verfolgen, sie durch Hunderte von Anwendungen,

Beispielen und Versuchen zu erproben und für das Leben fruchtbar zu machen, wird, solange deutsche Schulen deutsche Bildung und deutsche Frömmigkeit pflegen, allezeit in ehrender Erinnerung bleiben.

Paulsen faßt die Bestrebungen eines Andreae, Schupp, Ratichius und Comenius unter vier Punkten zusammen:

1. Nicht bloß Sprachen, sondern auch Sachen! Die Schule soll auch zum Sachwissen führen in Mathematik und Naturwissenschaft, in Geschichte und Erdkunde.
2. Die Sprachen recht lehren! Nicht die Sprache aus der Grammatik, sondern die Grammatik an und aus der Sprache.
3. Die deutsche Sprache treiben! Übung im Deutschen ist nötig, nicht nur für Kinder im Unterricht, sondern auch für Theologen und Juristen im praktischen Leben.
4. Des Zwangs und des Prügelns ledig werden! Der Weg dazu ist: durch vernünftige Wahl der Unterrichtsgegenstände und durch vernünftige Methode das Lernen erleichtern und das Interesse gewinnen.

B. Die Reaktion gegen das bestehende Schulwesen zeigt sich **praktisch** in einzelnen Versuchen zur Änderung.

1. Schulordnungen unter dem Einflufs von Ratichius und Comenius.

Die Reformbestrebungen sind an der Wirklichkeit nicht ganz spurlos vorübergegangen. Eine Reihe von mitteldeutschen Schulordnungen lassen ihren Einfluß erkennen.

a) Weimar'sche Schulordnung.

Während in Köthen Ratichius' Werk scheiterte, wurde 1619 für Weimar die ratichianische Lehrmethode durch den Superintendenten Kromayer durchgeführt, dessen didaktische Schriften meist wörtlich mit den Entwürfen des Ratichius übereinstimmen.

Diese Schulordnung ist wesentlich für Landschulen bestimmt, jedoch beschäftigt sie sich auch mit dem lateinischen Unterricht, weil auch in einigen Dörfern lateinischer Unterricht gegeben wurde.

Zum erstenmal wurde hier das Prinzip des staatlichen Schulzwangs ausgesprochen.

Abweichend von Ratichius' Anschauung ist in der Weimar'schen Schulordnung das Verbot des stummen Lernens, sonst aber entspricht diese Schulordnung den Grundsätzen ratichischer Didaktik, ganz besonders in dem Abschnitt von den lateinischen Schulen. Auch hier ist die Terenzinterpretation die Hauptsache.

b) Der gothaische Schulmethodus.

Ernst der Fromme, Herzog von Gotha und Altenburg (1601—1675); „fast das Ideal eines christlichen Fürsten", wie ihn Kurtz nennt, ist der Bruder des tapfern Bernhard von Weimar. Sein Augenmerk war nächst der Linderung des materiellen Elends, welches der 30jährige Krieg geschaffen hatte, auf die geistige Hebung seiner Untertanen gerichtet. Im Jahre 1641 erließ Ernst eine Schulordnung, die den meisten deutschen Landen zum Vorbild gedient hat. Volks- und Gelehrtenschulen wurden von ihm in jeder Weise gefördert. Das vorzugsweise seiner Gunst sich erfreuende Gymnasium zu Gotha hatte 1661 über 700 Schüler; als Rektor desselben berief er im Jahre 1640 den Ratichianer A. Reyher. Derselbe ist der Verfasser des berühmten Gothaischen Schulmethodus 1642 „Spezial und sonderbahrer Bericht, wie nechst göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auff den Dorfschaften und in den Städten die unter dem untersten Haufen der Jugend begriffene Kinder im Fürstentum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden sollen", der die erste ausführliche Ordnung des Volksschulunterrichts gibt.

Nach Weimar berief er als Schulrat 1634 Sigismund Evenius, der für die Schuljugend die „Christlich-gottselige Katechismusschule" und die „Christlich-gottselige Bilderschule" verfaßte. Evenius starb schon 1639 in Weimar an der Pest.

Ernst der Fromme hatte bei der Ausführung der von ihm geplanten Verbesserungen des Schulwesens noch eine dritte Persönlichkeit zur Seite. Es war dies Veit Ludwig von Seckendorf (1626—1692). Dieser absolvierte das Gymnasium zu Gotha und wurde als Regierungs- und Konsistorialrat die rechte Hand seines fürstlichen Gönners. Bei dem Bilde eines christlichen Fürsten, das er in seinem „Fürstenstaat" 1656 entwirft, hat ohne Zweifel Ernst der Fromme ihm vor Augen gestanden.

Wir spüren in dem Werke Ernsts des Frommen und seiner Helfer neben dem Einflusse des Ratichius unverkennbar auch den des Comenius und seiner Didaktik; Reyher und Evenius sind Anhänger des Comenius, doch finden sich auch viele Berührungspunkte mit dem Pietismus.

Der Schulmethodus schreibt die Schulpflichtigkeit aller Kinder ohne Ausnahme vom 5. Lebensjahre bis zur Erreichung des festgesetzten Unterrichtszieles vor.

Unterrichtsfächer: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, dazu kommen noch die sogenannten Realien: „Unterricht in natürlichen Dingen und nützlichen Wissenschaften". Die Winke über Ziele und Methode des Unterrichts für den Lehrer stammen aus Comenius' Schriften, namentlich werden der Grundsatz der Veranschaulichung und der evangelische Charakter des Unterrichts betont.

Über die Durchführung aller dieser ihrer Zeit weit vorauseilenden Anordnungen wachte Herzog Ernst mit Sorgfalt. Er unterstützte mit wahrer landesväterlicher Güte die Gemeinden beim Bau der Schulhäuser, sorgte für ein auskömmliches Gehalt der Lehrer und gewährte auch den Hinterbliebenen Unterstützungen.

Dem Beispiele Herzog Ernsts sind andere Fürsten gefolgt. Seit jener Zeit gibt es eine evangelische Volksschule, ihr Ziel deckt sich im wesentlichen mit dem, was Comenius dafür vorgeschlagen. Damals wurde der Grund gelegt zur Rettung aus den Folgen des 30jährigen Krieges und zur Entwicklung einer neuen Kultur mit evangelisch-deutschem Gepräge.

c) Auch in anderen Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, wie in der hessischen 1656, in der hanauischen 1658, in der magdeburgischen 1658 finden wir Beispiele von dem tiefgreifenden Einfluß, den Comenius auf die Schulen Deutschlands ausübte.

Wie nachhaltig dieser Einfluß war, erweist sich aus der Schulordnung des Marcus Fronius in Kronstadt in Siebenbürgen, der sich allenthalben auf die Pädagogik des Comenius berief.

Resultat: Trotz der Abfassung neuer Schulordnungen kam es nicht zu einer umfassenden Verbesserung des Schulwesens. So energische Reformversuche wie in Gotha blieben vereinzelt. Es fehlte:

1. an Lehrern und an Geldmitteln, die soziale Stellung der Lehrer war überaus kümmerlich,
2. an einheitlicher Organisation und einheitlichem Schulregiment. Nur die Landschulen standen unter staatlicher Verwaltung, die Stadtschulen unter dem Rate. Selbst an der einzelnen Schule fehlte es an einheitlicher Organisation, jeder Lehrer war in seiner Klasse Alleinherrscher.
3. Der Gedanke der allgemeinen Schulpflicht faßte bei den Fürsten und Regierungen Wurzel, im Volke selbst fehlte die Einsicht von der Notwendigkeit und dem Segen dieser Einrichtung vorläufig noch gänzlich.

So war eine umfassende Reform des Schulwesens im 17. Jahrhundert nicht zustande gekommen, nur kleine Verschiebungen im Unterrichtsbetrieb sind zu verzeichnen:

1. Die Herrschaft über die lateinische Sprache blieb das Ziel des Unterrichts, es war aber nicht das klassische Latein mehr, sondern man begnügte sich an dem Latein der philosophischen und theologischen Lehrbücher.

2. Die griechische Sprache blieb in diesem Jahrhundert noch mehr zurück als im 16. Jahrhundert, der Betrieb schränkte sich auf die für die Theologen erforderliche Kenntnis der Sprache ein.

3. Diese Vernachlässigung des Lateinischen und Griechischen kam dem theologischen und philosophischen Unterricht zugute.

Die letzten Humanisten beklagen hart den Untergang der schönen Wissenschaften und prophezeien die Barbarei. „Daß 100 Jahre später bei demselben Volke ein Goethe möglich war, ist ein erstaunliches Zeichen für die Lebenskraft des deutschen Volkes“ (Paulsen).

2. Das weltmännische (höfisch-moderne) Bildungsideal im Zeitalter Ludwigs XIV.

a) Umschwung in der sozialen und politischen Welt.

Seit dem westfälischen Frieden hat sich eine ungeheure Wandlung in der Gesellschaft vollzogen. Hatten im Anfang des 16. Jahrhunderts die Städte und das Bürgertum die führende Stellung gehabt, so steht nach dem 30jährigen Kriege der Adel in den folgenden anderthalbhundert Jahren als herrschender Stand da.

Der Träger der Kultur im neuen Zeitalter ist die höfische Welt, der moderne Staat. Die Macht der Fürsten ruht auf der Leistungsfähigkeit der Untertanen; um diese zu heben, galt es Förderung des Schulwesens und der Wissenschaft. Es handelte sich natürlich nur um politische Gesichtspunkte, um die Errungenschaften der Neuzeit in Mathematik und Physik für neue Erfindungen und die Kriegskunst, um Heranbildung von leistungsfähigen Militär- und Zivilbeamten und um die Steigerung der Steuerfähigkeit der Untertanen — alles in allem um die diesseitige Wohlfahrt.

b) Umschwung in der geistigen und wissenschaftlichen Welt.

Es war natürlich, daß die Theologie im Ansehen sank und die Natur- und Staatswissenschaften stiegen. In gleicher Weise sank auch die Hochschätzung des Altertums und der lateinischen Beredsamkeit, man hielt sich dem Altertum in der Wissenschaft überlegen.

Die Stimmung gegen das Altertum fand neue Nahrung in der politischen und literarischen Entwicklung, in der das französische Volk die Führung übernahm. Das seit dem großen Kriege zerrissene Deutschland geriet durch die Übermacht der politischen, geistigen und literarischen Bildung Frankreichs in vollständige Abhängigkeit von demselben.

Das Bildungsideal des vollkommenen Hofmannes:

Dazu gehört: die Herrschaft über die französische Sprache als Diplomaten- und Hofsprache in erster Linie und in zweiter über die italienische und auch lateinische Sprache.

Unter den Wissenschaften sind dem vollkommenen Hofmanne (als Militär- und Zivilbeamten) vor allem Geschichte und Geographie, Genealogie und Heraldik, Statistik und Staatenkunde wichtig, ferner Rechts- und Staatswissenschaft, Moral und Naturrecht, Politik und Reichshistorie, endlich auch Architektur und Fortifikation. Dazu kommen die eigentlichen Qualitäten des Kavaliers: Reiten, Fechten, Tanzen, Ballspielen, Jagen, Zeichnen, Malen, Musik. Die Krönung jener Bildung ist die *conduite* (komplimentieren, antichambrieren, Kleider und Moden), sie wird erworben im Verkehr mit der Welt, daher ist die Reise das beste Mittel zur Vollendung der Bildung. Ein Mann, der aller dieser Dinge kundig ist, heißt ein *galant homme.*

c) Die Bildungsanstalten dieses Zeitalters.

Für dieses Bildungsideal reichten die humanistischen Bildungsanstalten nicht aus, darum richtete der Adel selbst besondere Adelsschulen, die sogenannten Ritterakademien, ein.

Schon 1589 wurde in Tübingen das *collegium illustre* für adlige Studiosen errichtet und 1599 (1618 neu konstituiert) vom Landgraf Moritz von Hessen das *Collegium Mauritianum* in Kassel. Beide Bildungsanstalten verschlang der große Krieg.

Mit dem Ende des 30jährigen Krieges beginnt die eigentliche Periode der Ritterakademien. Es wurden solche Anstalten gegründet:

1687 in Wolfenbüttel, 1704 in Brandenburg, 1705 in Berlin, 1709 in Kassel das *Collegium Carolinum*, 1725 in Dresden (Kadettenanstalt).

1699 in Erlangen, 1743 in eine Universität umgewandelt, auch die Universität Halle ist aus einer Ritterakademie hervorgegangen.

1746 in Wien das *Collegium Theresianum.*

1745 in Braunschweig das *Collegium Carolinum* u. a. m.

Ziel dieser Anstalten ist:

die adlige Jugend in den höfischen Sitten und Künsten und in den ihrem Stande nötigen Wissenschaften und Sprachen auszubilden.

a) Die Akademisten haben Zutritt bei Hofe, lernen antichambrieren und ritterliche Exerzitien.

b) Die lateinische Sprache bleibt auf dem Lehrplan, dagegen treten für Griechisch und Hebräisch die neuen Sprachen Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch ein.

Unter den modernen Wissenschaften werden Mathematik (Feldmessen, Baukunst, Fortifikation) und Naturwissenschaft (Physik, Chemie, Anatomie, Botanik), Geschichte, Genealogie, Staatenkunde und Cameralia Gegenstände des Unterrichts.

Resultat: Ein Bedürfnis für Errichtung dieser Anstalten war vorhanden, die bisher bestehenden Schulen waren nicht geeignet für die Jugend des Adels. Aber sie kosteten viel und leisteten wenig. Mit der sinkenden Bedeutung des Adels in Staat und Gesellschaft verschwinden diese Anstalten.

3. **Leibniz** (1646—1716).

Gottfried Wilhelm Leibniz wurde am 21. Juni 1646 zu Leipzig als Sohn des Subseniors der philosophischen Fakultät geboren. Er besuchte die Nikolaischule, dann die Universität in Leipzig, wurde in Altdorf zum Doktor beider Rechte promoviert (was man ihm in Leipzig um seiner Jugend willen versagt hatte), siedelte auf Veranlassung des Barons Boyneburg nach Frankfurt a. M. über, wo er in die Dienste des Kurfürsten Joh. Phil. von Schönborn trat. Darauf wurde er Bibliothekar bei dem katholischen Herzog Johann Friedrich von Hannover. Hier brachte er den größten Teil seines Lebens zu. Auch bei Joh. Friedrichs Nachfolger, Ernst August, und besonders bei dessen geistreicher Gemahlin Sophie blieb er in hohen Ehren. Durch die Tochter seiner fürstlichen Gönnerin, die nachherige erste Königin Preußens, Sophie Charlotte, kam er an den Hof von Berlin.

Paulsen nennt ihn den „Hofphilosophen von Hannover und Berlin".

Leibniz ist der genialste Vertreter des höfischen Bildungsideals. Ausgestattet mit glänzender Begabung hat Leibniz unermeßliche Kraft im Entwerfen von Plänen aller Art verbraucht. Der herrschende Gesichtspunkt in seinen zahlreichen Entwürfen war: durch Verbesserung der Erkenntnis, durch Organisierung der wissenschaftlichen Forschung die Glückseligkeit des menschlichen Geschlechts zu erreichen. Dabei war es ihm nicht um das Wissen des Wissens halber zu tun, sondern des Nutzens, des praktisch Brauchbaren willen.

Seine wissenschaftliche und literarische Bildung vollendete er in Paris, der Metropole der Galanterie.

Als 21 jähriger veröffentlichte er:

„*Nova methodus discendi docendique iuris*", den Studiengang eines geschickten Welt- und Hofmannes.

Leibniz teilt das Jugendalter in drei Abschnitte von je sechs Jahren.

1. Im ersten Abschnitt ist die Muttersprache und die lateinische zu lernen, diese wie jene *per usum.*

2. In dem zweiten Abschnitt soll der Knabe um der Charakterbildung willen die öffentliche Schule besuchen. Lehrgegenstände: gewählt Schreiben und Sprechen, Geschichte und Mathematik sowie Naturgeschichte (mit Hilfe des *Orbis pictus*).

3. Im dritten Abschnitt akademisches Studium, wobei eine liberalere Behandlungsweise eintritt. Lehrgegenstände: Erweiterung der bisher erworbenen Kenntnisse, Fachstudien: Medizin, Jurisprudenz, Theologie, Handel und in der Hauptsache Französisch, Italienisch und auch Hebräisch und Griechisch.

Von dem 18.—20. Jahr beende man die Erziehung durch Reisen; hier gilt es das Studium fremder Völker und Verbindung mit bedeutenden Männern.

In einer zweiten Schrift: „*Quaenam discenda ad usum vitae?*" spricht Leibniz von der Notwendigkeit einer einheitlichen Universalsprache in der Welt.

Leibniz und die Universitäten.

Leibniz sucht die Stätte seiner Wirksamkeit nicht an Universitäten, von denen er mit unverhohlener Geringschätzung spricht, sondern an Fürstenhöfen (Hannover und Berlin). Eine Umgestaltung der Universitäten nahm er nicht in die Hand.

Hervorzuheben ist jedoch, wie sehr sich Leibniz für die Verwendung der deutschen Sprache in den wissenschaftlichen Darstellungen Mühe gegeben.

Resultat: 1. Leibniz war die Personifikation des höfischen Bildungsideals (sein Verkehr mit Sophie von Hannover und Charlotte von Brandenburg).

2. Sein Bildungsideal war antihumanistisch, sein Haß gegen die Alleinherrschaft des Lateinischen.

3. Sein Interesse für die realen Wissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaft.

4. Sein Bestreben, Akademien zu gründen (Berlin, Dresden, St. Petersburg, Wien), da seine Meinung von den damaligen Universitäten keine sehr hohe war.

4. Die deutsche Aufklärung.

Das 18. Jahrhundert ist für das deutsche Volk ein Zeitalter mächtigen Aufschwungs. Aus der tiefen Erniedrigung, in die das 17. Jahrhundert in politischer wie in geistiger Hinsicht Deutschland hinabgestoßen hatte, hob es sich zu selbständiger Stellung in der europäischen Völkerwelt empor.

Die Universitäten haben an diesem Aufschwung wichtigen Anteil gehabt, indem sie der modernen Philosophie und Wissenschaft ihre Tore auftaten. Der Ausgangspunkt der Bewegung war die neue brandenburgisch-preußische Universität Halle (1694).

Chr. Thomasius und Aug. Herm. Francke gehören zu ihren geistigen Gründern, der eine der Repräsentant der modernen höfisch-französischen Bildung, der andere der bedeutendste wissenschaftliche Vertreter des in gewissem Sinne auch modern gerichteten Pietismus. Der glorreichste Mann der neuen Universität war aber der Philosoph Chr. Wolff, mit ihm bestieg die moderne Philosophie, im Bunde mit der modernen Mathematik und Naturwissenschaft, das Katheder.

a) Christian Thomasius (1655—1728).

Als Denker steht Thomasius weit unter Leibniz, aber als rastloser Agitator hat er auf die Reform der deutschen Universitäten im Sinne der modernen Ideen (Leibniz) einen starken Einfluß gehabt.

Thomasius (ebenso wie Leibniz) in Leipzig geboren, der Sohn eines Leipziger Professors, studierte in Leipzig, darauf in Frankfurt a. O. Wichtig für seine Bildung wurde der Einfluß von Pufendorff und Grotius, die ihn die herkömmliche scholastisch-theologische Begründung des Rechts und der Moral mit der rationalen Begründung auf die Natur des Menschen zu vertauschen lehrten. Thomasius habilitierte sich in Leipzig und begann durch eine Reihe von Schriften seinen Angriff gegen den alten Universitätsbetrieb:

1. Er kündigt 1687 deutsche Vorlesungen in deutscher Sprache an,

2. reichte er ein wissenschaftliches Werk (seine „Vernunftlehre") ebenfalls in deutscher Sprache ein (die natürlich von der Zensur zurückgewiesen wurde).

Also mündlich und schriftlich brach er der deutschen Sprache in gelehrten Fragen und Kreisen die Bahn.

3. Begann er 1688 eine literarische Monatsschrift in deutscher Sprache, in der Thomasius gegen die „heuchlerische Orthodoxie" und geistlose Pedanterie der deutschen Gelehrten sich wandte.

Bemerkenswert ist der Inhalt seines „Programmes von der Nachahmung der Franzosen", in welchem er das neue, modern-höfische Bildungsideal, wie er es in die Universitätswelt einführen will, dem alten Gelehrtenideal gegenüberstellt. Er kennzeichnet dasselbe durch die Worte: „*honnête* Gelehrsamkeit, *beauté d'esprit, un bon goût* und *galanterie* machen ein *parfait homme sage*". Hierin könne man von den Franzosen lernen, am allermeisten aber den Gebrauch der Muttersprache auch in wissenschaftlichen Dingen.

Von dem Geist der Alten hat Thomasius keine Ahnung, als Deutscher und im Namen dieses französischen Ideals bekämpft er die Alten und besonders Aristoteles, Latein und vor allem Griechisch sind ihm entbehrlich, Französisch und Deutsch, Naturrecht und Geschichte, politische, statistische und kameralistische Sachen, Geschicktheit in der Rede und im Briefstil sind die Hauptsachen.

Thomasius in Halle.

Den rechten Boden für seine Bestrebungen fand Thomasius in Halle, wohin ihn Kurfürst Friedrich III., der Sohn des Großen Kurfürsten, nach seiner Vertreibung aus Leipzig (1690) berief.

Ähnlich wie Thomasius von der juristischen war Aug. Herm. Francke von der Leipziger theologischen Fakultät als revolutionäres Element ausgeschieden und nach Halle berufen worden.

Beide wirkten in ihrer Weise auf den Geist der neuen Universität ein, in der juristischen Fakultät lehrte man ein von der Theologie unabhängiges Naturrecht, in der theologischen gelangte an die Stelle der Orthodoxie der Pietismus zur Herrschaft.

a) Das Gemeinsame zwischen Thomasius und Francke:

Thomasius und Francke begegneten sich beide in der Verachtung der Schulphilosophie und scholastischen Theologie und Jurisprudenz, beiden ist eigen die Richtung aufs Praktische, beide waren dem humanistischen Schulbetrieb abgeneigt, beide waren bestrebt, die modernen Bildungselemente für den Jugendunterricht zu verwerten.

b) Der Gegensatz zwischen Thomasius und Francke:

Thomasius:	Francke:
1. Weltlicher Sinn und Weltfreudigkeit,	1. Weltflüchtige Stimmung,
2. Freiheitsgefühl,	2. neue Bindung des Gewissens — Zwang,
3. Reformation des ganzen Lebens durch die Wissenschaften,	3. Reformation des Lebens durch praktisches Christentum,
4. weltlich — Rationalismus.	4. christlich — Pietismus.

Das Verhältnis beider Männer hat auf Grund eingehender Studien der Rektor der Latina in Halle, A. Rausch, in der Festschrift der Latina zur zweihundertjährigen Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen (Halle 1898) dargestellt.

b) Christian Wolf (1679—1754).

Wolf ist 1679 in Breslau geboren, er wurde neben Thomasius und Francke 1706 als Lehrer der Mathematik nach Halle berufen. Seine Philosophie tritt an die Stelle der bis dahin herrschenden Melanchthonischen Schulphilosophie. Durch ihn fand die moderne (auf den neuen mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschungen und den neuen rechts- und staatswissenschaftlichen Anschauungen beruhende) Philosophie Eingang und Anerkennung auf den deutschen Universitäten. Der hervorstechendste Charakterzug dieser modernen Philosophie ist die „Absage an allen Autoritätsglauben", das Prinzip des Rationalismus.

Resultat: 1. Halle ist die erste moderne Universität.
2. Das bisher bestehende Autoritätsprinzip muß dem Prinzip der freien Forschung (*libertas philosophandi* Spinozas) weichen.

3. Die Theologie stellt sich unter den dominierenden Einfluß der Philosophie, die Religion wird Objekt wissenschaftlicher Forschung.

4. Der brandenburgisch-preußische Staat tritt in Hinsicht auf die geistige Kultur hervor.

5. Der Pietismus.

Der Pietismus ist die Reaktion des Herzens gegen den Formalismus der lutherischen Orthodoxie. Er wollte sich über die konfessionellen Gezänke, die nach der Reformation auftraten, erheben. Betätigung des Glaubens in der Liebe war sein Hauptziel.

Der Begründer dieser Richtung ist Spener. Sein Einfluß auf die Pädagogik ist nur ein indirekter. Durch die Einrichtung der *collegia pietatis* belebte er den katechetischen Unterricht in der Kirche. Das Katechesieren wurde durch ihn in pietistischen Kreisen zu einer Kunst und so für die Methode des Unterrichts förderlich. Ferner, daß er in seiner Eigenschaft als Hofprediger selbst katechesierte, hob den Beruf des Lehrers und veranlaßte die Theologen, sich des Unterrichts in Schule und Kirche anzunehmen. Einen mittelbaren Einfluß auf die Organisation der deutschen Volksschule gewann Spener dadurch, daß er mit Erfolg für die allgemeine Durchführung bzw. Wiedereinführung der Konfirmation in protestantischen Ländern eintrat. Diese Einrichtung setzte dem religiösen Schulunterricht ein gewisses erkennbares Ziel, die Mündigwerdung des jungen protestantischen Christen, und dieses Ziel ließ sich nicht wohl vor dem 13.—14. Jahre erreichen.

Der Begründer der pietistischen Pädagogik ist Aug. Herm. Francke 1663—1727. Francke ist 1663 in Lübeck geboren, 1666 zog sein Vater nach Gotha. Mit 14 Jahren war Francke reif zur Universität, er besuchte die Universitäten Erfurt, Kiel und Leipzig und widmete sich dem Studium der alten und neuen Sprachen, vorzugsweise aber der Theologie. 1685 ward er mit einer Disputation „*de grammatica hebraica*" in Leipzig Magister. Die Einrichtung seines *collegium philobiblicum* (Vereinigung junger Gelehrter zur praktischen Auslegung der Bibel) entfachte den Konkurrenzneid der Leipziger Professoren (Carpzow), und diese veranlaßten seine Ausweisung aus Leipzig.

Er wurde ähnlich wie Thomasius an die neue Universität Halle berufen und hier Professor der Theologie und Pastor an der Gemeinde Glaucha. Dort brachte ihn die Unwissenheit und geistige Verwahrlosung der Kinder und ein Geschenk von 7 Gulden zu dem Entschluß, eine Armenschule (1695) einzurichten.

Aus diesem unscheinbaren Anfang entwickelten sich die sogenannten Franckeschen Stiftungen:

1. eine deutsche Bürgerschule,
2. das Pädagogium für die Söhne der Adligen 1695,
3. eine lateinische Schule,
4. das Waisenhaus 1698. Das Lehrerpersonal bildeten arme Studenten, die im Waisenhaus Freitisch hatten.
5. das *Seminarium praeceptorum*,
6. das *Seminarium selectum praeceptorum*, in welchem Studierende zu Lehrern ausgebildet wurden (pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer).
7. 1698 Errichtung einer höheren Mädchenschule, die er nach der Schrift Fénelons „*Sur l'éducation des filles*" (1689) einrichtete.

Franckes pädagogische Hauptwerke:

1. „Öffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes." 1702.
2. „*Idea studiosi theologiae.*"
3. „Kurtzer und einfältiger Unterricht" — 1702.
4. „Instruktion für die *Praeceptores*" (63 Paragraphen).

Pädagogische Ansichten Franckes.

Eine allgemeine Darlegung von Franckes pädagogischen Ansichten gibt seine Schrift: „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind" 1702.

1. Das letzte Ziel der pietistischen Pädagogik ist ein ausschließlich religiöses, eine lebendige Erkenntnis Gottes und ein rechtschaffenes Christentum. Dieses Ziel wird erreicht durch die **Bildung** des **Willens** und des **Verstandes.**

Die Bildung des Willens beruht auf der Anführung zu wahrer Gottseligkeit und zu wahrer christlicher Klugheit.

Ein ferneres Mittel ist die Erlernung des Katechismus *(catechesatio)* und Lesung der heiligen Schrift.

Die Erziehung muß sich vor Fehlern hüten wie Neid, Hoffart, weltlichem Sinn, angewöhnt werden müssen Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleiß. Müßiggang muß vermieden werden durch zweckmäßige Ausfüllung der Freizeit. Ein wesentliches Mittel ist die Gewöhnung zum Beten. Strafen sind beim Religionsunterricht zu vermeiden. Von den täglichen Unterrichtsstunden in der deutschen Schule die Hälfte dem Religionsunterricht gewidmet, selbst die Spaziergänge hatten erbaulichen Charakter.

Stetes Hervortreten der Sorge um das Seelenheil der Zöglinge, Häufung von Andachtsübungen — Überschätzung der Religion in weltfeindlichem Geiste.

2. Täglich acht Stunden Schulunterricht (auch Sonntags) ohne jegliche Ferien. Verbot des Spielens, ihre wahre Freude sollten die Kinder an ihrem freundlichen und holdseligen Heiland haben. An Stelle munterer Spiele Unterricht in den Realien. Bezeichnend sind ferner die häufigen körperlichen Züchtigungen und die peinliche Überwachung der Kinder, die zur völligen Brechung des von Grund aus verdorbenen Willens und Vernichtung aller Selbständigkeit führen sollten. Danksagen nach empfangener Züchtigung und Verbot des Lobens als Beförderungsmittel der Hoffart.

Die menschliche Natur ist nach pietistischer Ansicht von der Sünde besessen und völlig verderbt — und nur die religiöse Erziehung kann helfen. Daß dabei die Individualität, der Freiheitsdrang und die natürlichen Regungen der Heiterkeit der Kindesnatur unverstanden blieben und zu „mönchischem Zwang“ (Ziegler) führten, ist natürlich.

Resultat: Unablässige, den Schüler keinen Augenblick sich selbst überlassende Aufsicht und Zucht, eine methodisch durchgebildetes System religiöser Übungen und ein sehr ausgedehnter religiöser Unterricht.

3. Steht die Pädagogik des Pietismus dem weltlichen Treiben auch ferne, so nahm sie beim Unterricht stets auf das wirkliche Leben (den künftigen Beruf des Schülers) Rücksicht. Daher Hervortreten der Realien, die am besten zur **„christlichen Klugheit“** anleiten.

Lehrfächer in den bürgerlichen Schulen: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte usw.

4. Ziel und Lehrmethode im Pädagogium und der Latina.

Das Ziel der Erziehung:

Die Jugend soll einen guten Grund legen

1. in der wahren Gottseligkeit,
2. in den nötigen Wissenschaften,
3. in einer geschickten Beredsamkeit,
4. in äußerlich wohlanständigen Sitten.

I. Die Wissenschaften:

In der Methode der Spracherlernung ist der Einfluß des Ratichius zu erkennen, Francke ist Schüler des Gothaischen Gymnasiums.

a) Latein: täglich $3\frac{1}{2}$ Stunden. Ziel: völlige Herrschaft über die Sprache im schriftlichen und mündlichen Gebrauch. (Lateinische Grammatik von Joachim Lange zum erstenmal in deutscher Sprache.) Nepos, Caesar, Cicero und für die poetische Lektüre eine Chrestomathie.

b) Griechisch und Hebräisch werden nur fakultativ betrieben,

c) Französisch dagegen stark.

Die Sprachen nehmen den größten Teil des Unterrichts in Anspruch.

d) Für die sogenannten Realien ist bloß eine Nachmittagsstunde festgesetzt.

Geographie und Geschichte werden nach Comenius' Art erteilt. Mathematik (Rechnen, Geometrie, Trigonometrie, Algebra) nach Chr. Wolfs Grundriß. Endlich der *Stilus Germanicus* (Reden, Briefe, Gedichte).

II. Rekreationsübungen: Besuche bei Handwerkern und Künstlern, Handarbeiten (Papparbeiten, Drechseln, Glasschleifen), Botanik, Anatomie (Sezieren), Tranchieren, Experimentalphysik und Astronomie.

III. Jährlich waren 4 Examina, 2 *sollemnia* und 2 *minus sollemnia*.

Wichtig ist das Aufgeben des alten starren Klassensystems

(Sturm) und Einrichtung des Parallelsystems. Für jedes Unterrichtsfach wurden Abteilungen gebildet, denen die Zöglinge nach den Fortschritten in der betreffenden Disziplin zuerteilt wurden.

5. Die Lehrer an den Franckeschen Stiftungen.

Anfänglich waren es arme Theologen, die gegen einen Freitisch im Waisenhaus zwei Stunden an sämtlichen Schulen des Waisenhauses unterrichten mußten und zugleich für den künftigen Schuldienst vorbereitet wurden.

Die Inspektoren der Lateinschule präparierten sie „zur Information der Jugend" durch Grammatik, Lektüre und Imitation der beiden Sprachen.

Aus diesem allgemeinen Seminar wurde eine kleinere Zahl (10) für das *seminarium selectum praeceptorum* auserwählt, für zweijährigen Unterricht verpflichteten sie sich, drei Jahre lang der Anstalt zu dienen.

Resultat: 1. Die Francckesche Pädagogik vereinigte Frömmigkeit und Gemeinnützigkeit (utilitaristischer Zug).
2. Vorzüge: die einheitliche Organisation,
die Förderung des Unterrichts in den Realien,
die kunstmäßige Ausbildung der Katechese,
die Ausbildung künftiger Lehrer (Verdienst um den Volksschulunterricht).
3. Nachteile: Lüge und Heuchelei als Ergebnisse der Erziehung,
Vernachlässigung der humanistischen Studien,
für die Wahl der Lehrgegenstände ist der äußere Nutzen allzu bestimmend.

6. Der Einfluſs der pietistischen Pädagogik auf

a) das niedere Schulwesen.

Auf die Ausbildung des preußischen Volksschulwesens war der Einfluß des Pietismus groß. Waisenhäuser in Königsberg, Berlin, Potsdam usw. entstanden, der Schulzwang 1716 eingeführt, 1736 wurden die äußeren Verhältnisse der Schule durch die *principia regulativa* geregelt und etwa 1800 Schulen neu angelegt.

Vielleicht noch größer ist Franckes Verdienst auf dem Gebiete der Lehrerausbildung. Sein Lehrerseminar wurde das Vorbild vieler anderer ähnlicher Anstalten, welche der Volksschule des 18. Jahrh. eine Fülle von brauchbaren Lehrkräften lieferten.

Joh. Jul. Hecker (1707—1768), welcher als Student längere Zeit an dem Franckeschen Pädagogium unterrichtet hatte, wurde durch sein im Jahre 1748 in Berlin begründetes und im Jahre 1753 zu einem königlichen Institut erhobenes Küster- und Schulmeisterseminar der Schöpfer eines Institutes, welches in ganz Deutschland Nachahmung fand.

Ähnliche Seminare wurden bald darauf in Hannover, Wolfenbüttel, in der Grafschaft Glatz, in Breslau und Karlsruhe eröffnet.

Das 1763 von Friedrich dem Großen erlassene General-Land-Schulreglement, das erste Volksschulgesetz, welches das Gebiet des ganzen preußischen Staates umfaßt, und die Grundlage der noch heute bestehenden Ordnung der preußischen Volksschule bildet, ist im Auftrage des Königs von Hecker ausgearbeitet worden.

Auch in den übrigen deutschen Landen (z. B. Eisenach, Württemberg) lassen sich die Einflüsse des Pietismus auf das Volksschulwesen deutlich nachweisen.

Resultat: Die Waisenhauspädagogik hat der Volksschule besonders in Preußen im Entstehen Ziel und Gestalt gegeben.

b) den gelehrten Unterricht.

Auch der gelehrte Unterricht ist von Francke stark beeinflußt. Die Lehrordnung von 1718 und 1735 in Preußen verrät Franckeschen Geist. Franckes Schüler wurden überall zur Leitung der bedeutenderen Schulen des Landes berufen. Religion, Französisch und Realien treten in den Vordergrund, oft auch wird das Franckesche Parallelsystem eingeführt. So ist z. B. das *collegium Fridericianum* in Königsberg durchaus eine Nachahmung der Schule Franckes in Halle.

Dasselbe war der Fall in Thüringen, Sachsen und Siebenbürgen.

c) die Universitäten.

Der Einfluß des Pietismus auf die Universitäten war dagegen ein ungünstiger. Vernachlässigung der humanistischen und philosophischen Studien, Zurückdrängung des wissenschaftlichen Geistes überhaupt.

Bemerkenswert ist, daß der erste, der Vorlesungen über Pädagogik hielt, Rambach in Gießen und Jena, ein Schüler Franckes war.

d) Auch die Herrnhuter deren Stifter, Graf von

Zinzendorf, ein Schüler Franckes war, haben bei ihrer Jugenderziehung die Franckesche Art zum Muster genommen, aber nicht ohne die Auswüchse der pietistischen Pädagogik beiseite zu lassen.

7. Die Realschule.

Der Name „Realschule" kommt zuerst in Halle vor. Der Archidiakonus Christoph Semmler hatte dort 1708 eine „mathematische und mechanische Realschule" eröffnet. Semmler war ein Schüler des Professors Weigel in Jena gewesen, der daselbst für die Aufnahme der Realien in der Schule eingetreten war und auch eine „Kunst und Tugendschule" gegründet hatte. Eine Abhängigkeit der Semmlerschen Realschule von Franckeschem Geiste läßt sich nicht ableugnen, hatte doch schon Francke den Plan einer Realschule für die Bedürfnisse der Kaufmannschaft, der Ökonomie, der Künste, überhaupt für alle praktischen Berufe ins Auge gefaßt, ohne ihn zu realisieren. Semmlers Realschule ging bald nach dem Tode ihres Gründers wieder ein.

Die erste wirkliche Realschule hat der Prediger J. J. Hecker, ein Schüler Franckes, 1747 in Berlin gegründet. Er nannte sie „ökonomisch-mathematische Realschule".

Lehrgegenstände:

Religion, Deutsch, Latein, Französisch, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Geschichte und Geographie, Geometrie, Mechanik und Architektur, außerdem besondere Kurse für mancherlei spezielle Berufsbedürfnisse (acht Fachklassen: mathematische, geometrische, Architekturklasse, geographische Naturalien-, Manufaktur-, Kommerzien- und Handlungsklasse, ökonomische, Kuriositäten- und Extraklasse). 1762 zählte die Schule 1095 Schüler (Paulsen). Auch ein Schullehrerseminar, das spätere „kurmärkische Landschullehrerseminar" wurde 1753 mit der Realschule verbunden.

Die Hecker'sche Realschule, vor allem das Seminar, hat auf die Entwicklung des Schulwesens direkt und indirekt großen Einfluß gehabt. Ähnliche Anstalten folgen in Braunschweig, Helmstädt, Wittenberg, Breslau, Erlangen, auch in Österreich und Bayern.

Vierter Abschnitt.

Das Zeitalter der Aufklärung.

Der Beginn einer neuen Zeit ist durch die Thronbesteigung Friedrichs des Großen 1740 und das Aufblühen der neuen Universität Göttingen bezeichnet.

a) Mit Friedrich dem Großen gelangt die Aufklärung zum Siege. Als ein äußeres Zeichen kann man die Zurückberufung des Philosophen Chr. Wolf nach Halle ansehen. Die Wolfsche Philosophie, die Philosophie des Rationalismus, drängt den Pietismus zurück und erobert die deutschen Gelehrtenschulen.

Die Aufklärung ist die naturgemäße Reaktion auf die pietistische Erziehung. Letztere brachte durch religiöse Strapazierung zuletzt eine vollständige Unempfänglichkeit für religiöses Empfinden hervor. Das Geschlecht, das der Pietismus erzogen, wendet sich zu Wolf und Voltaire.

b) Das Aufblühen der Universität Göttingen knüpft an die Namen Gesner und Heyne an. Beide im Verein mit Ernesti in Leipzig bahnen völlig neue Gesichtspunkte in der Behandlung des klassischen Unterrichts an. Man treibt die Lektüre der Alten nicht mehr um der Imitation (althumanistisches Prinzip), sondern um der allgemeinen Bildung willen (neuhumanistisches Prinzip). Die Aufklärung verlangt Schärfung des Verstandes und der Urteilskraft und achtet nur das greifbar Nützliche. „Sachen statt der Worte“ werden verlangt (dagegen im Zeitalter der Renaissance das *fari posse* Zielpunkt aller Bildungsbestrebungen), aber Latein und Französisch werden fortgetrieben, das Griechische tritt sogar jetzt neben das Latein und das Studium der Muttersprache und ihre Literatur wird ein Element der Schulbildung. Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturlehre und

allerlei „aufklärende, nutzbringende und unterhaltende Kenntnis“ wird der Jugend vermittelt.

In diese allgemein verbreitete Zeitstimmung fallen Rousseaus pädagogische Ideen „von der naturgemäßen Erziehung“, die in Deutschland eine tiefe Bewegung hervorrufen. Ihre begeisterten Vertreter sind Basedow, Campe, Trapp, die sie den oberen Klassen und von Rochow, Pestalozzi, die sie den Massen zu bringen suchen.

1. **Jean Jacques Rousseau** (1712—1778).

Rousseau wurde 1712 zu Genf geboren, seine Mutter starb bei seiner Geburt, sein Vater, ein Uhrmacher, ließ ihn ohne Zucht aufwachsen. Zehnjährig wurde er vaterlos (der Vater floh), 16jährig wurde er mit der Frau von Warens bekannt, die ihn dem Katholizismus zuführte. Da sich seine Hoffnung auf eine Versorgung vom sardinischen König nicht erfüllte, wurde er wieder unstet, Diener, Musiklehrer in vornehmen Häusern, endlich auf dem Gute der Frau von Warens, mit der er ein sträfliches Verhältnis unterhielt. 1741 ging er nach Paris, begann dort einen regen Verkehr mit den führenden Größen, aber auch zugleich seine anstößige Verbindung mit der Arbeiterin Therese Levasseur. Die Kinder aus dieser wilden Ehe übergab er dem Findelhause.

Das Parlament verfügte die Verbrennung seines „Emile“ und seine Verhaftung. Rousseau floh nach Genf, dann auf preußisches Gebiet, dann nach England. Zuletzt durfte er Paris wieder betreten und starb in Ermenonville bei Paris 1778.

Rousseau war ein Mensch voll der grellsten Widersprüche:

1. ein begeisterter Vorkämpfer für Tugend	und selbst sittlich schmutzig, unnatürlich und unwahr gegen sich und andere,
2. voll gesunder Ideen	und zugleich ein überspannter Idealist,
3. menschenfreundlich	und mißtrauisch gegen die Menschen,
4. ein pädagogischer Reformator	und schickt selbst seine Kinder ins Findelhaus.

Natur und Freiheit sind die beiden Losungsworte Rousseaus, die er in eine hohle und morsch gewordene Kultur, in einen despotisch geknechteten, materiell und sittlich ruinierten Staat hineinrief — ein Aufschrei der Erlösung für alle die vielen, die sich nach einer solchen sehnten (Ziegler).

Literatur:

1749 beantwortete er die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisfrage. *Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs?* mit seinem „*Discours sur les Sciences et les Arts*" und wies darin nach, daß „die Bildung allzeit der Ruin der Völker gewesen sei".

1753 löste er in demselben Geiste eine zweite Frage jener Akademie in seiner Schrift: *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.* Die Zivilisation sei schuld an der Ungleichheit der Menschen und damit an allem Unglück — der normale Zustand sei der Naturzustand.

1761 veröffentlichte er *Nouvelle Héloïse*, in der er die Rechte des Herzens gegen die Unnatur konventioneller Sittlichkeit verficht.

1762 den *Contrat social*, in dem er für die republikanische Staatsform eintritt und

1762 *Émile, ou de l'éducation.* Dies Buch wurde auf Befehl des Parlaments verbrannt.

In Emile sind Rousseaus pädagogische Ideen niedergelegt. Wie einst Comenius will Rousseau Menschen erziehen (im Gegensatz zu Montaigne, Locke, die bei ihrem Bildungsideal Rücksicht nehmen auf Stand und Nationalität), und sucht dies zu erreichen, indem er (nicht wie Comenius der äußeren, sondern) der inneren Natur und inneren Entwicklung des Zöglings sich anpaßt. Rousseau reiht seine pädagogischen Gedanken an die fingierte Entwicklungsgeschichte eines Phantasiezöglings an, es ist ihm weniger darum zu tun, eine Erziehungstheorie zu liefern, als vielmehr einen Versuch zu geben, wie die Menschheit wieder in alle ihr von der Natur zustehenden Rechte des Leibes und der Seele eingesetzt werden könne. Rousseaus Emile ist kein Lehrbuch der Erziehung, mehr ein

Roman, — „Phantasien eines Träumers über Erziehung“ sagt er selbst.

Im I. Buch seines Emile behandelt er die Erziehung des Kindes im ersten Lebensjahr.

Mit den Worten: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgegangen ist, alles entartet unter den Händen der Menschen *(Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme)*“ beginnt Rousseau sein Werk. In ihm finden wir den schroffen Gegensatz zwischen der naturalistischen und der christlichen (besonders damals von den Pietisten vertretenen) Ansicht.

Drei Lehrmeister gibt es für das Kind: die Natur, die Dinge (Erfahrung) und die Menschen. Die Erziehung durch die letzteren muß sich vor allem nach der Natur richten. Bezüglich der körperlichen Pflege verwirft er jede Verzärtelung, darum ist der Vater und nicht die Mutter der beste Erzieher. Weil es aber keine solchen Väter gibt, übergibt Rousseau das Kind einem Hofmeister, einem Idealmenschen. Was die geistige Ausbildung des Kindes betrifft, so bilden Sinneseindrücke den Ausgangspunkt für die kindliche Erkenntnis. Kein kostbares Spielzeug!

II. Buch, 2.—12. Lebensjahr.

Alle fremde Autorität, alle Hinweise auf das, was nützlich oder schädlich ist, alle moralischen Experimente verwirft Rousseau, statt dessen soll der Lehrer das Kind tun lassen, was es will, die Erfahrung des Nichtausführenkönnens muß die Stelle des Gesetzes vertreten. Nicht von Pflichten, nur von Rechten soll der Lehrer reden, auch soll das Kind den Unterschied zwischen Gut und Böse nicht kennen.

Also der Natur folgen heißt, ein Kind antiautoritativ, antirationalistisch und immoralisch erziehen.

Einen Unterricht gibt es auf dieser Stufe nicht, Emile weiß im 12. Jahre kaum, was ein Buch ist. Die Hauptbeschäftigung bilden körperliche Übungen und Entwicklung der Sinne, alles entdeckt der Zögling durch eigene Anschauung.

III. Buch, 12.—15. Jahr.

Jetzt beginnt die Zeit des Lernens, zum Lesen leitet ihn die Neugierde. Das beste Buch für ihn ist Robinson, sonst

weiter keine Bücher, der Lehrmeister sei die eigene Erfahrung, die Natur. Die Anfänge der Astronomie lernt er durch Beobachtung des Sonnenauf- und -untergangs, die Betrachtung der Heimat führe ihn in die Geographie ein. Überall mache man den Zögling auf die Erscheinungen der Natur, auf Sachen aufmerksam, nur keine Mitteilung von Lehrsätzen, die er auf Autorität hin glauben muß. Stets lenke der Nutzen sein Urteil, Emile werde selbst zum Robinson, indem er alle Handwerke nacherfindet.

IV. Buch, 16. Jahr — zur Verheiratung.

Bei Beginn der Pubertät gebe man auf Fragen sexueller Art wahre und einfache Antworten (auch Besuche von Syphiliskranken und Bordellen).

Emile kommt nun über die sinnlichen Eindrücke hinaus zu Ideen und Begriffen — zum Urteilen. Emile erhält nun Aufschluß über die sozialen Verhältnisse, Einführung in die Geschichte, nicht in die moderne, vielmehr Thukydides, Xenophon, Caesar, Herodot, ganz besonders Plutarch sind hier die besten Lehrmeister. Die Religion steht nach Rousseau über den Konfessionen, man lehre sie nicht aus dem Katechismus, sondern in philosophischer Weise. Rousseau tut dies durch die deistisch gefärbte „*profession de foi du Vicaire savoyard*".

Emile tritt nun in die Welt ein, erweitert seine Kenntnisse durch Lektüre, er liest Romane, die Schönheit der Beredsamkeit wird ihm gezeigt, Besuch des Theaters.

Inzwischen ist Emile der Freund seines Erziehers geworden, er ist zum Manne herangereift. Er wird auf ein Jahr nach Paris geschickt, an den Ort des schlechten Geschmacks.

Endlich tritt Emile, wieder unter Mitwirkung des Hofmeisters, in die Ehe.

V. Buch: Über Mädchenerziehung.

Auch Sophie, das für Emile bestimmte Weib, soll naturgemäß erzogen werden.

Weil das Weib dem Manne gefallen soll, ist ihre Erziehung von der Emiles verschieden. Mit weiblichen Handarbeiten ist zu beginnen, das führt von selbst zum Zeichnen und Schreiben.

Der wichtigste Punkt in der Erziehung des Weibes ist die

Sanftmut. Die Eigenschaften, auf die Männer am meisten Wert legen, sind vorzugsweise zu pflegen.

In Hinsicht der Religion ist das Weib an die Religion ihrer Mutter und dann ihres Mannes gewiesen. Im Gegensatz zu der Klostererziehung dringt Rousseau auf baldige Einführung der Töchter in die Welt. Doch auch hier ist Rosseau gegen alles Moralisieren. Den Töchtern „müssen ihre Pflichten einleuchten als Quelle ihres Wohlbefindens und ihres Glücks".

Mit glühender Begeisterung klagt Rousseau seine Zeit des Abfalls von der Wahrheit und Wirklichkeit, von der Natur an. Die Abirrung von der Natur geschieht

a) durch eine supra- oder antirationalistische Religion und
b) durch eine falsche Kultur und Bildung.

ad a) Während nach den Dogmen der christlichen Religion die Natur böse ist und die Erziehung deshalb auf eine Vernichtung des Natürlichen hinarbeitet, spricht Rousseau den neuen Glauben aus, die Natur ist gut und die Aufgabe der Erziehung ist, der Natur zu ihrer Entfaltung behilflich zu sein (ähnlich die griechische Auffassung und die der Humanisten des 16. Jahrhunderts).

ad b) Die Entwicklung der Gesellschaft in Herren und Knechte übt einen depravierenden Einfluß auf die an sich gute menschliche Natur aus. Die natürlichen Kräfte kommen nicht zur Entwicklung (hier Elend — dort Luxus). Die Triebe, und damit auch die Erziehung richtet sich nicht auf Dinge, die für die menschliche Entwicklung Wert haben, sondern soziale Auszeichnung, Distinktion verleihen. „So sind wir Sklaven unserer eigenen Gebilde."

Resultat: 1. Rousseau ist nicht überall originell, er hat sich namentlich an Montaigne und Locke angeschlossen,

2. anerkennenswert ist sein Eintreten für Beachtung der individuellen Eigenart des Kindes — sein Verständnis für die Natur des Kindes — und die Betonung der Freiheit gegenüber allem Zwang,

ferner ist anerkennenswert die Bildung der Sinne durch Sachen — der Grundsatz der eigenen Anschauung und Beobachtung — und daß das Verständnis die unentbehrliche Vorbedingung alles Lernens sei,

3. verkehrt ist die fanatische Überspannung der Natürlichkeit — sein Optimismus dem einzelnen und sein Pessimismus der menschlichen Gesellschaft gegenüber — seine Verkennung der natürlichen Un-

gleichheit — die im Gegensatz zu seinem Prinzip völlig unfreie und unnatürliche Hofmeistererziehung bis zum 20. Jahre — seine antiautoritative Ablehnung aller menschlichen Abhängigkeit — seine Ansicht, daß nur durch den Hinweis auf den Nutzen ein Mensch ohne Tugend und Moral zum Guten erzogen werden könne — die gewalttätige Zurückhaltung der sittlichreligiösen Bildung des Kindes.

2. Der Philanthropinismus.

Rousseaus Ideen über die Erziehung fanden in der gebildeten Welt begeisterte Aufnahme, praktische Verwirklichung jedoch zuerst in Deutschland.

Hier traf die deutsche Aufklärung mit den Rousseauschen Ideen (und ebenso mit der englischen Aufklärungsphilosophie) zusammen, und aus beiden entstand der Philanthropinismus.

Derselbe trägt die charakteristischen Züge des Rationalismus und Utilitarismus deutlich an sich. Die Erziehung verfolgt das Ziel, den Menschen durch Aufklärung über die Dinge dieser Welt zur Erkenntnis seines wohlverstandenen Vorteils, zur Erfüllung seiner Pflichten gegen seinen Nächsten, zur Glückseligkeit zu führen. Der Staat und die Regierungen haben das lebhafte Interesse, die Untertanen von Vorurteilen und Aberglauben zu befreien, sie zu verständigen und denkenden Menschen heranzubilden.

Die Lösung dieser Aufgabe stellte man sich damals verhältnismäßig leicht vor und gab sich hochfliegenden optimistischen Erwartungen auf die baldige Erreichung dieser Ziele hin.

Die wichtigsten pädagogischen Vertreter des Philanthropinismus standen, mit Ausnahme von Basedow, auf dem Boden des Christentums, aber ihr christliches Denken wandte sich vorzugsweise den Fragen der praktischen Moral zu.

Der Begründer der ganzen philanthropischen Stiftung, welcher ihr auch den Namen gegeben hat, ist

1. Johann Bernhard Basedow (1723—1790).

Er war der Sohn eines Perückenmachers in Hamburg, studierte in mangelhafter Weise Theologie in Leipzig, wurde Hofmeister im Holsteinschen und erdachte sich dort eine neue

Methode des lateinischen Unterrichts (*Inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodus 1752).*

Man berief ihn daraufhin 1753 als Professor an die Ritterakademie zu Soroe und 1761 an das Gymnasium zu Altona. 1758 gab er „Praktische Philosophie für alle Stände" heraus, geriet durch dies Werk in Konflikt mit der orthodoxen Geistlichkeit und verlor sein Amt.

Seine vorrousseauschen Schriften kennzeichnen ihn als einen streng rationalistischen Pädagogiker.

Seit 1768 ist Basedow abhängig von Rousseau.

1768 erschien „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt". Starke, materielle Unterstützungen als Erfolg seiner „Vorstellung an Menschenfreunde" — ermöglichten ihm die Ausarbeitung seines 1770 erschienenen „Methodenbuchs für Väter und Mütter der Familien und Völker" (eine Theorie und Erziehung). 1774 ließ er eine Überarbeitung des Ganzen unter dem Titel „Elementarwerk" in 4 Bdn. erscheinen.

Es ist die alte Idee des Comenius in erneuter Gestalt: Begriffe, Sprachen und Bilder der Dinge sollen miteinander dem jugendlichen Geist dargeboten werden.

Es enthält Band I eine pädagogische Einleitung, die Seelenlehre, die gemeinnützige Logik;
Band II die Religion und Sittenlehre, die Beschäftigungen und Stände der Menschen;
Band III Geschichte, Geographie, Naturkunde;
Band IV Fortsetzung der Naturkunde, Grammatik und Wohlredenheit.

Auf Grund dieses Werkes berief ihn Fürst Leopold Franz Friedrich nach Dessau. Dort schuf er in seiner im Jahre 1774 begründeten Erziehungsanstalt Philanthropin, d. h. einer „Werkstätte der Menschenfreundschaft", eine Musteranstalt, an welcher später auch die beiden anderen Führer dieser Richtung, Campe und Salzmann, vorübergehend tätig gewesen sind.

Paulsen nennt das Dessauer Philanthropin „eine ins Bürgerliche übersetzte Ritterakademie".

1776 lud Basedow in pompöser Weise zu einem großen öffentlichen Examen ein. Der Eindruck seiner Unterrichtsmethode und ihrer Resultate war ein günstiger. Erstaunen erweckte die Vorführung des Wunderkindes „Emilie“, der siebenjährigen Tochter Basedows. „Paraderoß beim Dessauer Examen“ (Ziegler).

Bald aber regten sich Basedows Gegner; Schummel: „Spitzbart, eine tragikomische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert,“ Herder: „Basedow möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“

Basedow war ein begeisterter Agitator für seine Sache (Idealist), aber weder zum Lehrer noch zum Direktor geeignet. Deshalb legte er 1777 die Leitung des Philanthropin nieder und lebte noch als ein „unrastiger Mann“ (Knoke) bis 1790 (seine Ähnlichkeit mit Ratichius).

Basedows pädagogische Ansichten.

1. Basedow verlangt Trennung der Schule und Kirche,
2. tüchtige und besonders geprüfte Lehrer,
3. er unterscheidet zwischen Volksschulen und höheren Schulen.

Die letzteren zerfallen in:

a) Kleine Schulen, Besuch für alle bis zum 16. Jahre, ganz wenig Latein (1/4 Jahr), Unterricht in der Muttersprache und den Realien.

b) Gymnasien, hier ist er gegen die Verbalkenntnis und Verbalmemorieren, betont die moralische Erziehung, besonders durch das gute Beispiel der Lehrer, und körperliche Übungen und Spiele.

4. Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten — also Nützlichkeitsprinzip.

Die **Mittel dazu** sind:

a) Abhärtung und Einfachheit der Lebensweise. Einen sehr breiten Raum nahm die physische Erziehung ein. Bequeme Kleidung, kurzgeschornes Haar, Gymnastik, Handarbeit und Reisen.

b) Die Disziplin war milde, dafür suchte der Unterricht durch neue verbesserte Methoden das lebendige Interesse der Schüler und die Begeisterung der Lehrer zu erwecken.

c) Gemeinsame Erziehung mit und unter anderen Kindern (Rousseau!).

d) Moralische Belehrung.

e) Ein wichtiges Erziehungsmittel war die Verleihung von Meritenpunkten.

Der wichtigste Teil der Erziehung ist die Bildung des Herzens, die „Verpflegung des natürlichen Keims zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit", der Unterricht ist dagegen „nur der geringste Teil der Erziehung".

5. Der Unterricht: Methode.

a) Der Ausgangspunkt jedes Unterrichts ist die Anschauung (eventuell Kupferstiche und Gemälde).
b) Das Lernen soll angenehm gemacht werden, halb spielend, wenig memorieren.
c) Lückenloses Fortschreiten vom Leichten zum Schweren.
d) Sachkenntnis und kein Wortwissen.

Gegenstände des Unterrichts:

Mathematik, Naturgeschichte, Sittenlehre, Muttersprache, Französisch, Latein, vor allem sollen die Kinder möglichst früh in der Religion unterrichtet werden (Rousseau!).

In der Mädchenerziehung bleibt Basedow ganz bei Rousseau und erreicht dadurch eine außerordentliche Frische und Gesundheit bei seinen Zöglingen.

Resultat: Wenn auch Basedow als Charakter keine vorbildliche Persönlichkeit war und durch übertriebene Reklame sowie mancherlei Absonderlichkeiten der Wirkung seiner Ideen schadete, wenn auch das von ihm begründete Philanthropin sich trotz der Mitwirkung vieler tüchtiger Pädagogen nur bis zum Jahre 1793 halten konnte, so hat er doch in dieser Erziehungsanstalt ein Werk geschaffen, welches zahlreichen ähnlichen Schulen zum Vorbild gedient hat, und dessen Ideen noch heute Lebenskraft besitzen, wie die in jüngster Zeit neu gegründeten Landerziehungsheime in Ilsenburg, Haubinda, Schloß Glarisegg am Bodensee beweisen.

Die hauptsächlichsten Vertreter der philanthropischen Richtung:

Nur zu erwähnen ist

1. Karl Fr. Bahrdt (1741—1792), geboren in Bischofswerda, wo sein Vater Diakonus war, gebildet auf der Fürstenschule in Pforta und auf der Universität Leipzig, wurde nach

mancherlei Schicksalen Professor der Theologie in Halle. Er war ein Mensch ohne sittlichen Halt, zwei Philanthropine richtete er zugrunde und starb zuletzt als Gastwirt, „das *enfant terrible* des Philanthropin“ (Ziegler).

2. Chr. Gotthilf Salzmann (1744—1811),

geboren in Sömmerda, 1772 Diakonus in Erfurt, legte 1781 diese Stelle nieder, um Religionslehrer an Basedows Philanthropin zu werden.

Salzmann errichtete nach dessen Grundsätzen ein Philanthropin in Schnepfenthal 1784, das einzige, welches heute noch Bestand hat. Die Gründe des Gelingens sind:

a) Die ländliche Lage des Ortes,
b) die herzgewinnende und doch energische Persönlichkeit Salzmanns, seine hervorragend pädagogische Begabung, seine Selbstverleugnung und Hingabe.

In seiner Erziehungsanstalt Schnepfenthal befolgte er die bewährten Grundsätze des Philanthropin, vermied aber dessen Fehler.

Die Grundsätze waren:

a) Eine kleine Zahl von Zöglingen, um den Charakter einer Familienerziehung zu gewinnen,
b) besondere Berücksichtigung der körperlichen Ausbildung. Guts-Muths (1759—1839) daselbst Turnlehrer (dessen Schriften über Gymnastik und Jugendspiele),
c) Nachdruck auf die Realien,
d) Grundsatz der Anschaulichkeit im Unterricht,
e) bis zum 16. Jahre gemeinsame allgemeine Bildung, dann
f) Fachbildung je nach den Anlagen des Zöglings,
g) körperliche Züchtigung in der Schule gibt es nicht.

Salzmanns Werke besitzen zum großen Teile nicht nur für den Pädagogen, sondern auch für den Laien, sofern er für Kindererziehung überhaupt Interesse besitzt, großen Nutzen. Seine Werke:

1780. Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder — negative Kritik der Erziehungsgrundsätze seiner Zeit.

1796. Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen

Erziehung der Kinder. Nachbildung von Rousseaus Emile übertragen auf deutsche Verhältnisse, die häusliche Erziehung vor dem Eintritt in die Schule.

1806. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.

Es handelt sich hier nicht um die Lehrerbildung in staatlichen Seminarien, sondern es ist eine Aufforderung an die Erzieher, sich selbst zu bilden. Das Symbolum Salzmanns: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen — darum „Erziehe dich selbst".

3. Joachim Heinrich Campe (1746—1818)

war der Erzieher der Brüder Wilhelm und Alexander von Humboldt, wirkte eine kurze Zeit als Edukationsrat, Lehrer und Leiter an dem Basedow'schen Philanthropin und führte die Richtung des Philanthropismus in die Jugendliteratur ein. Sein berühmtestes Werk auf diesem Gebiete ist seine noch heute in Deutschland viel gelesene Bearbeitung des Defoeschen Robinson Crusoe (Robinson der Jüngere 1779). Das Buch hat bis heute über 116 Auflagen.

Sein Hauptwerk: „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher", in ihm Lockes und Rousseaus pädagogische Schriften in deutscher Übersetzung — eine Kodifizierung des Philanthropin.

4. Ernst Christian Trapp (1745—1818).

Von 1779—1783 war Trapp Professor der Pädagogik in Halle, von 1786—1790 gehörte er dem Schuldirektorium der braunschweigischen Lande an.

Trapp ist der bekannteste Theoretiker der philanthropischen Pädagogik. In dem Campeschen Revisionswerk bringt er die Anschauungen des Philanthropinismus über Gymnasialpädagogik eingehend zur Darstellung, und in seinem „Versuch einer Pädagogik" 1780 stellt er ein System mit psychologischer Grundlage auf.

Trapps pädagogische Ansichten:

a) Sprachkenntnis vermehrt nicht die Sachkenntnis.

b) Die Erlernung fremder Sprachen ist nur ein notwendiges Übel wegen des notwendigen Verkehrs der Nationen miteinander.

c) Das Studium der alten Sprachen darf nicht allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleiben, weil die wenigsten so weit kommen, die Alten wirklich zu studieren und zu benutzen — also Trennung des bürgerlichen Unterrichts von dem gelehrten.

Gegensatz gegen den Grundsatz der Reformationszeit, daß eine Schule, die Lateinschule, für den Unterricht aller Stadtkinder dienen solle.

d) Die Erlernung der fremden Sprachen geschehe besonders durch beständige Übung im Sprechen.

e) Er verwirft die Einmischung der Kirche und des Staates (derselbe soll nur die äußeren Mittel zur Verfügung stellen) in den Lehrbetrieb.

f) Er verwirft besondere Gelehrtenschulen — dafür will er vom 15.—20. Jahre besondere Klassen für die alten Sprachen.

g) Er verwirft die Universitäten — an ihrer Stelle verlangt er besondere Kurse in den Fachwissenschaften an den Schulen.

Resultat: 1. Der intellektuelle Urheber der philanthropischen Pädagogik ist Rousseau.

Die Abweichungen von Rousseau erklären sich daraus, daß, während Rousseau es mit einem Phantom zu tun hatte, die Philanthropen es mit Kindern zu tun hatten, die wirklich erzogen werden sollten — ferner daß die Philanthropen Rousseaus Hofmeistererziehung auf große Pensionsanstalten zu übertragen suchten — und ganz besonders aus ihrem Zusammenhang mit der deutschen Aufklärung.

2. War bisher das Lernen eine Qual, der Religionsunterricht theologisch, die Zucht barbarisch, so wollten die Philanthropen

nicht eine nationale — sondern eine allgemein menschliche,
nicht eine konfessionelle — sondern eine allgemein religiöse,
nicht eine gelehrte — sondern eine für alle brauchbare
Bildung — also eine allgemeine Menschenbildung.

Fröhliche Menschen ohne Zopf und Puder, gesund an Leib und Seele waren das Ideal der philanthropischen Erziehung.

3. Auf geistigem Gebiete tritt das Moralische in den Vordergrund, für den Unterricht wird Anschaulichkeit verlangt.

Maßgebend für die Gegenstände des Unterrichts war die praktische Brauchbarkeit. Der Philanthropinismus ist durchaus realistisch, daher fehlt das Interesse und Verständnis für das klassische Altertum (handwerksmäßiger Betrieb desselben).

4. Besondere Forderungen des Philanthropinismus sind:
   Emanzipation der Schule von der Kirche,
   Verbot des geisttötenden Auswendiglernens,
   Berücksichtigung der Muttersprache, der Realien und des Turnens.

Hervorzuheben ist, daß in den philanthropischen Schulen die bisherige überstrenge, finstere Erziehungsweise einer freundlicheren, liebreicheren wich.

3. Das Schulwesen in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung.

A. Das Volksschulwesen.

Während unter Friedrich Wilhelm I. das Schulwesen dem Einfluß des Halleschen Pietismus unterstand, bestieg mit Friedrich dem Großen der Geist der Aufklärung den preußischen Königsthron.

Es ist der Ruhm König Friedrich Wilhelms I. von Preußen, das peußische Volksschulwesen begründet zu haben. Er ist auch der Gründer des preußischen Volksschullehrerbildungswesens. In Stettin entstand 1732 bzw. 1736 unter Joh. Chr. Schienmeyers (Schüler Aug. Herm. Franckes) Leitung ein Seminar, 1735 ein solches in Kloster Bergen bei Magdeburg unter dem evangelischen Abte Steinmetz († 1762).

Auch Friedrich der Große ließ sich das Volksschulwesen in seinen Staaten sehr angelegen sein. Er war für allgemeine Schulpflichtigkeit und eine besondere Ausbildung der Lehrer. (Das Kurmärkische Küster- und Schullehrerseminar in Berlin.) Freilich war er, wie sein Vater, eine zu selbständige Natur, als daß er sich bei seinen gesetzgeberischen Maßnahmen durch bloße pädagogische Theorien hätte bestimmen lassen, aber die ganze Geistesrichtung des Philosophen von Sanssouci harmonierte so vollkommen mit den Anschauungen des Philanthropismus, daß wir den Geist dieser Richtung deutlich in dem General-Land-Schulreglement und später in dem preußischen Landrecht wieder erkennen. (Vgl. auch die pietistischen Einflüsse im Heckers General-Land-Schulreglement.)

Das römisch-katholische Schulwesen in Schlesien ordnete Abt Felbiger in Sagan 1765 in rationalistischem Sinne.

Resultat: Zwei Hauptschwierigkeiten blieben aber:
1. Der Mangel an tüchtigen Lehrern — und Friedrichs Idee, Schulstellen mit Invaliden zu besetzen.
2. Der Widerstand der Gemeinden und Grundherren (gegen die Schullasten).

Im Gegensatz zu der Mehrheit der Adligen versuchte

Eberhard von Rochow,

Erbherr in Rekahn in Brandenburg, im Sinne der Philanthropinisten auf dem Gebiete des Landschulwesens eine Reform.

Er erkannte in der vernachlässigten Erziehung der ländlichen Jugend ein den Staat in seinem wichtigsten Teile schädigendes Übel und entschloß sich, auf seinen Besitzungen durch Verbesserung der Schulen gegen den Aberglauben und die Dummheit seiner Gutsuntergebenen einzuwirken.

Er besuchte das Philanthropin in Dessau, machte sich mit der erotematischen Lehrweise bekannt und erhob mit seinem Schullehrer Bruns seine Dorfschule zu einer Musteranstalt. Das Schulhaus war vorzüglich eingerichtet, der Unterricht unentgeltlich.

Auch literarisch war Eberhard von Rochow tätig, er schrieb:
1783 ein „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer",
1786 einen „Katechismus der gesunden Vernunft".

Am wichtigsten war das von ihm bearbeitete Lesebuch:
1776—1777 „Bauernfreund", später „Kinderfreund" genannt, das älteste Volksschullesebuch.

Rochow verlangt für die Lehrer mindestens 100 Taler Gehalt (damals sonst 8—9 Taler), um die soziale Stellung des Lehrers zu heben.

Die Methode war philanthropisch, der Unterricht sollte angenehm und sinnlich sein. Als Ziel stellte Rochow hin, der Bauer soll klug und verständig werden, kundig der Pflichten seines Standes und geschickt, die Vorteile desselben zu nützen.

Von Rochow stammt der Name „Elementarschule".

Rochows Beispiel traf zusammen mit den Bestrebungen Friedrichs des Großen und seines trefflichen Unterrichtsministers Freiherrn von Zedlitz, diese nahmen vielfach Rochows Rat in Schulangelegenheiten in Anspruch.

In Braunschweig zeigt sich im Volksschulwesen seit der Mitte des Jahrhunderts der Einfluß des Pietismus. 1751 erfolgte die „Ordnung für die Schulen auf dem Lande", im gleichen Jahre wurde das Seminar zu Braunschweig und 1753 ein solches in Wolfenbüttel errichtet und das Prüfungswesen geregelt.

1786 hielt der Philanthropinismus seinen Einzug in Braunschweig, ein von der Kirche gesondertes Schuldirektorium unter Campe (auch Trapp gehörte ihm an) versuchte die philanthropischen Ideen einzuführen, konnte sich aber nur 4 Jahre halten.

Im Großherzogtum Weimar hat Joh. Gottfr. Herder († 1803), der als universaler Geist auch der Pädagogik sein regstes Interesse zugewandt und ihr viele Anregungen gegeben hat, das Erziehungswesen mit außerordentlichem Geschick durch seinen „Entwurf eines Seminars zu Lehrern für Landesschulen" gefördert.

In Österreich berief man 1773 nach Aufhebung des Jesuitenordens, der das Schulwesen bis dahin besorgt hatte, Felbiger, der 1774 eine allgemeine Schulordnung ausarbeitete, welche das Land mit einem Netze von Pfarrschulen, Hauptschulen und Normalschulen bedecken sollte.

Die bayrischen Schulordnungen (vom Benediktiner Dr. Heinrich Braun) vom J. 1770 für die deutschen oder Trivialschulen und von 1778 für die Stadt- und Landschulen sind ganz von philanthropischem Geiste durchdrungen.

Rühmlich zu erwähnen ist der Dechant Ferdinand Kindermann von Leitmeritz (1740—1801) der mit dem hergebrachten Unterrichte den Handarbeitsunterricht verband (Industrieschule mit Anleitung zu Garten- und Baumkultur, für die Mädchen Unterweisung im Spinnen, Stricken und Klöppeln).

In Norddeutschland führte nach Kindermanns Vorgang der Superintendent Gerhard Wagemann in

Göttingen den Handfertigkeitsunterricht ein; 1784 Errichtung einer Jahrzehnte blühenden Industrieschule, die mit der Zeit zu einem Seminar für Industrielehrer ward.

Resultat: Am Ende des 18. Jahrh. verfügen fast alle bedeutenden Staaten Deutschlands über Lehrerbildungsanstalten. Hatte bis 1760 der Pietismus geherrscht, der den Gedanken der Lehrerbildung pflegt, so ist es die Aufklärung, die nunmehr zahlreiche Seminare entstehen ließ.

Das beginnende 19. Jahrh. findet eine Fülle von Seminaren vor; an der Stelle des Schulhandwerkers, des verkommenen Studenten, des Invaliden, des entlassenen Soldaten, der nur um ein Unterkommen zu erhalten, eine Schulstelle übernahm, war vielfach ein Fachmann getreten, der sich das Lehramt zum Lebensberuf erwählt hatte.

B. Das höhere Schulwesen im Zeitalter der Aufklärung.

In Preußen:

Friedrich der Große war in der geistigen Welt des deutschen Volkes ein Fremdling, seine Zuneigung war der geistigen Bildung und Literatur der Franzosen zugewendet, während er von der der Deutschen nur eine geringe Meinung hatte. Deshalb hat dieser Fürst von so hervorragend geistiger Begabung unmittelbar für das höhere Unterrichtswesen seines Landes verhältnismäßig wenig getan.

Mittelbar aber hat er durch das Beispiel des freien Denkens, durch den Schutz, den er allem, was der Fahne der Aufklärung folgte, gab, durch die scharfe Zurückweisung alles pfäffischen und muckerischen Wesens auf die Gestaltung des Universitäts- und Schulunterrichts eine sehr bedeutende Einwirkung geübt.

1. Friedrichs des Großen pädagogische Ansichten.

Man kann Friedrichs Bildungsideal mit dem alten Worte Eloquenz bezeichnen: der richtige, wohlgeordnete, geschmackvolle Vortrag.

1. Logik und Rhetorik geben die Theorie des Denkens und des Vortrags.

2. Musterbeispiele geben die Alten und die Franzosen.

3. Aufgabe des Unterrichts ist, den Schüler in der Auffassung und Nachbildung dieser Muster zu üben.

Von den lateinischen und griechischen Schrift-

stellern und den Franzosen lernt man den Stil und die literarische Form (Homer, Vergil, Horaz, Anakreon, Demosthenes, Cicero, Bossuet, Fléchier, Massillon, Livius, Sallust, Tacitus). Nicht Worte und Wendungen, sondern die Disposition des Inhalts soll gelernt werden — darum Zulassung guter Übersetzungen.

Damit wird Friedrich der Aufklärer zum Neuhumanisten.

Am reinsten ist das Erziehungsideal des Königs in der Instruktion dargestellt, mit der er 1765 das Direktorium der von ihm erneuerten Ritterakademie in Berlin versah:

An erster Stelle stehen Logik und Rhetorik, um den Verstand zu schärfen. Die Anwendung der Theorie ist an Cicero und Demosthenes in französischer Sprache, sowie an Bossuet und Fléchier zu zeigen. Ferner Geschichte (neue und alte) und Geographie, um den Zögling in der Welt, die ihn umgibt, zu orientieren. In Philosophie: Moral und Metaphysik. In Mathematik: Trigonometrie und Festungslehre. Rechtslehre nach Grotius. Religion in drei wöchentlichen Katechismusstunden. Tanzen und Reiten. Lustige Streiche soll man den Zöglingen hingehen lassen, Schläge sind bei Gefängnisstrafe verboten.

2. Der Freiherr von Zedlitz. — Die Organisation des Unterrichtswesens.

Zur Durchführung seiner Gedanken wurde von ihm der Freiherr von Zedlitz (1731—1793) ausersehen, ein hervorragender, selbständig denkender, liebenswürdiger Mann. Er übernahm 1771 die Verwaltung der Schulsachen.

Er unterscheidet drei Formen von Schulen:

a) Bauern-
b) Bürger- } Schulen.
c) höhere

ad a): Bauernschulen. Für diese weist er auf die von Rochow begründeten Schulen hin und fordert die Ausbildung sämtlicher Lehrer in Lehrerseminarien.

ad b): Bürgerschulen. Zedlitz verurteilt den bisherigen Betrieb der Bürgerschulen mit Latein und Griechisch und verlangt einen einfachen, fürs Leben brauchbaren Unterricht.

ad c): Die Zahl der Lateinschulen wäre zu mindern, ein Gymnasium für jede Provinz.

Zedlitz lag die Erziehung des Bauern und Bürgers mindestens ebenso am Herzen, wie die Förderung des gelehrten Schulwesens.

Auf seine Intentionen gingen die Berliner Rektoren Meierotto und Gedike am meisten ein, in ihren Schulen finden wir eine gesunde Verbindung von Aufklärung und Neuhumanismus.

Gedike führt die Sitte der häuslichen Präparation auf die Klassenlektüre ein, gab den Realien möglichst Raum und betrieb das Griechische eifrig. Meierotto drang darauf, daß der Schüler selbst denke, von dem Beispiel aus die grammatische Regel selbst abstrahiere. —

Zur Hebung des Gymnasialwesens setzte Zedlitz eine materielle Besserstellung des Lehrerstandes durch und sonderte die höheren Lehrer von den übrigen Lehrern. Für die Lehrerbildung richtete er in Berlin unter Gedike 1787 ein „pädagogisches Seminar" und eine „philosophische Sozietät" ein.

Das Oberschulkollegium.

Zedlitz erreichte die Errichtung einer obersten Schulbehörde, des Oberschulkollegiums, aber erst unter Friedrich Wilhelm II. wurden die Mittel für diese dem König direkt unterstehende oberste Landesschulbehörde flüssig.

Das Oberschulkollegium bestand aus 2 Staatsbeamten, 2 der Universität und 2 der Schulwelt angehörigen Mitgliedern und hatte folgende Aufgaben:

1. Die Prüfung der Lehrer.
2. Einrichtung von Seminaren für Stadt- und Landschulen.
3. Das Vorschlagsrecht für die Anstellung der Lehrer.
4. Aufsicht über das ganze Unterrichtswesen, Visitationen, Einführung guter Schulbücher.

Von hervorragender Wichtigkeit war die Einführung des Abiturientenexamens vom 23. Dezember 1788, durch welches die Prüfung aller von Schulen zur Universität Abgehenden unter Staatsaufsicht gestellt wurde.

Eine wichtige Folge des Abiturientenexamens ist die Aussonderung eigentlicher Gymnasien aus der Masse der Lateinschulen und die Umwandlung der letzteren zu Bürgerschulen.

Resultat: Das Zeitalter der Aufklärung in Preußen löste die Schule von der Kirche los und verstaatlichte sie. Im Unterrichtsbetrieb verband sich der Neuhumanismus mit der Aufklärung. Ferner bahnte sich damals der Gedanke eines einheitlichen Unterbaues (Bürgerschule) für die Gelehrtenschulen an. Der lateinische Sprachunterricht in Brandenburg begann erst nach vollendetem Kursus in den Bürgerschulen.

In Württemberg:

Das höhere Schulwesen im Zeitalter der Aufklärung in Württemberg. Die Hohe Karlsschule.

Die Hohe Karlsschule war eine allgemeine Bildungsanstalt nach dem Herzen der höfischen Aufklärung.

Herzog Karl Eugen begann 1770 zuerst auf der *Solitude* eine Schule für Hofbeamte und mit ihr verbunden eine militärische Pflanzschule einzurichten, 1775 wurde sie nach Stuttgart verlegt und 1781 erhielt sie Universitätsprivilegien.

Es war ein universaler Schulorganismus, der alle Unterrichtsstufen von den Elementen bis zu den Fakultätswissenschaften, alle Sprachen, alle Wissenschaften, alle Künste umfaßte.

Das formelle Prinzip ist das *bien raisonner* = selbständig denken lernen. Hierzu soll besonders der philosophische Unterricht führen, der natürlich nichts anderes war als die Popularphilosophie des vorigen Jahrhunderts. (Psychologie, Moral, Ontologie, Kosmologie, natürliche Theologie, Logik, Geschichte der Philosophie.) Die philosophische Schulung hatte durchschnittlich guten Erfolg (unter andern war Schiller ein Karlsschüler).

Weitere Lehrfächer:

Latein und Griechisch bis zum Verständnis der Klassiker (Betonung einer guten deutschen Übersetzung und der sachlichen Erklärung). Daneben moderne Sprachen, Geschichte und Geographie.

Bemerkenswert ist, daß man die Schüler zur Privatarbeit und zur Selbsttätigkeit anhielt.

Die erzieherische Seite der Karlsschüler war verfehlt. Die militärische Internatserziehung gefährdete, ja vernichtete jede Individualität und führte entweder zum Servilismus oder zum revolutionären Trotz.

Auch der an sich richtige Grundsatz des Herzogs, die Zöglinge zur Arbeit als Mittel zur Kräftigung des Charakters und als Schutzmittel gegen sittliche Verirrungen anzuhalten — verlor seinen Wert durch Anstachelung eines recht äußerlichen Ehrgeizes.

Resultat: Man lernte auf der Hohen Karlsschule frei denken, aber durfte nicht frei handeln. Sie war die geniale Schöpfung einer Despotenlaune, mit dem Tode ihres Stifters ging die Schule ein.

Fünfter Abschnitt.

Das Zeitalter des Neuhumanismus.

A. Der Neubau der Gelehrtenschulen.

Die neuhumanistische Bewegung ist die Wiederbelebung des Griechentums, der Befreiungskampf des deutschen Volkes gegen das französische Wesen, in dem die Griechen „gegen die römischen und französischen Nachahmer und ihren deutschen Abklatsch" zu Hilfe gerufen werden.

An die Stelle der alten Abhängigkeit (im Zeitalter des Humanismus) trat ein neues freies Verhältnis des deutschen Geistes zum Altertum, bezeichnet durch die Namen Winckelmann, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, F. A. Wolf, Humboldt.

Es entsteht:

1. eine Wendung vom römischen zum griechischen Altertum, „hellenisch-deutscher Humanismus". Klopstock (Würdigung griechischer Poesie) und Winckelmann (Würdigung griechischer Kunst) sind die „beiden Eckpfeiler", auf denen sich die neue humanistische Richtung aufbaut;
2. entsteht ein wetteiferndes Ringen mit den Griechen um den Preis der Schönheit mit Einsetzung des eigenen Volkstums. Herder, Goethe.

In Deutschland fand der neue Humanismus seine erste Pflegestätte in Göttingen. Göttingen war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine der drei Universitäten ersten Ranges (Leipzig, Halle, Göttingen). Sie war die jüngste (errichtet 1734) und modernste, eine Universität universalen Cha-

rakters mit voller Lehrfreiheit, eine Universität für die elegante Welt. Und eben die Richtung auf allgemeine und elegante Bildung ist es, die den Betrieb der Altertumsstudien in Göttingen kennzeichnet.

1. Die Vorläufer des Neuhumanismus: Gesner, Ernesti, Heyne.

Als eigentliche Urheber des neuen Aufschwungs der Altertumsstudien bezeichnet man drei Männer: Gesner, Ernesti und Heyne.

a) Joh. Matthias Gesner (1691—1761).

Gesner war in Roth (Franken) geboren, studierte in Jena, war dann Lehrer in Weimar, wurde 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig und kam 1734 als einer der ersten Professoren nach Göttingen (eingeweiht wurde sie 1737), wo er als Lehrer, Schriftsteller und Organisator eine bedeutende Wirksamkeit hatte.

Gesner war ein durchaus zeitgemäßer Mann, mit der modernen Philosophie vertraut und auch den modernen literarischen Bestrebungen (er war Gründer und Vorsteher der Deutschen Gesellschaft in Göttingen) nahestehend.

Als Pädagog hat er dem althumanistischen Schulbetrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt. Er will nicht eine Imitation der alten lateinischen und griechischen Schriftsteller erzielen (althumanistischer Betrieb), die antike Lektüre soll Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht bilden und dadurch die Fähigkeit selbständiger Produktion in der eigenen Sprache nähren. „Lektüre um der allgemeinen Bildung willen" (Paulsen).

Methode.

In der Methode folgt Gesner dem Comenius und Francke. Latein soll ohne Grammatik nur durch den Gebrauch (Routine) den Anfängern gelehrt werden. Auch mit den Philanthropisten hat Gesner viel gemein. Seine methodologischen Vorschläge z. B. in der braunschweigisch-lüneburgischen Schulordnung empfehlen, das Lernen zum Spiel zu machen.

Organisation der Schulen.

Gesner hält es für töricht, **alle** Schulen so einzurichten, „als ob wir nur Gelehrte zu bilden hätten".

Er teilt die Jugend in drei Klassen:

1. Die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen,
2. die ihr Glück im Kriege und bei Hofe machen wollen,
3. die bei den sogen. Studien bleiben und auf die Universität gehen wollen.

Für alle vom 7.—13. Jahre eine Einheitsschule: Muttersprache, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Religion.

Vom 14.—16. Jahre ein zweijähriger Kursus: Deutsch, Französisch, Mathematik, Latein (Griechisch privatim).

Vom 16.—18. Jahre ein zweijähriger Kursus: Alte Sprachen (Lateinisch und Griechisch), historische und mathematische Fächer, Religion und Philosophie.

Wir finden ein Doppeltes:

1. a) Die Erlernung der lateinischen Sprache durch die sogen. Routine;
   b) eine intensivere Behandlung der modern-realistischen Fächer neben den klassischen Sprachen (Utraquismus).

2. Eine neue Wertung des klassischen Unterrichts. Gesner stand im Gegensatz zu den Hallischen, die an die Klassiker mit Besorgnis vor der Befleckung der Seele durch den heidnischen Geist gingen, und im Gegensatz zu den Philanthropisten, die auf die Alten als auf vergangene Größen herabblickten, zu der Literatur der Alten in einem ganz anderen Verhältnis: Man müsse sie studieren, um sie, „die größten und edelsten Seelen, die jemals gewesen", zu genießen und durch Bildung des Urteils und Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene Hervorbringungen in Philosophie und Wissenschaft, in Kunst und Dichtung vorzubereiten (intellektueller Verkehr mit den Alten). Dies führt ihn zu der Forderung der kursorischen Lektüre.

Wie Gesner aus diesen Gründen die an der Thomasschule eingeführten Kompendien mit den Klassikern vertauschte, errichtete er an der Göttinger Universität das *Seminarium philologicum* für künftige Gymnasiallehrer.

Seine Werke:

Institutiones Rei Scholasticae 1715 in Jena verfaßt.
Chrestomathia Ciceroniana 1716. Chrestomathia Pliniana 1723. Chrestomathia Graeca 1731.
Braunschweigisch-lüneburgische Schulordnung 1735 (die ganze Gymnasialpädagogik enthaltend).
Isagoge in eruditionem universalem. 2. Aufl. 1784.
Verbesserung des Schulwesens in seinen kleineren deutschen Schriften 1756.

b) Johann August Ernesti (1707—1781).

Geboren zu Tennstädt in Thüringen, gebildet zu Schulpforta, Wittenberg und Leipzig, war er seit 1731 Gesners Kollege an der Thomasschule in Leipzig und dessen Nachfolger im Rektorat derselben, daneben Professor an der Universität.

Seine gymnasial-pädagogischen Ansichten:

1. In seiner Abhandlung „*de intereuntium humaniorum literarum causis*" 1736 führt er die Erfolglosigkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen auf die statarische Lektüre zurück. Aus dieser entstehe der *stupor paedagogicus*, d. i. Schuldummheit oder Dummschulung.

2. In der Auffassung von der Bedeutung und dem Ziel des altsprachlichen Unterrichts herrschte zwischen Ernesti und Gesner volle Übereinstimmung.

3. Desgleichen war Ernesti der Ansicht Gesners, daß der altsprachliche Unterricht durch einen sachwissenschaftlichen Kursus ergänzt werden müsse. Zu diesem Behufe verfaßte Ernesti eine vielgebrauchte Enzyklopädie der Schulwissenschaften: „*Initia doctrinae solidioris*" 1755 (Mathematik, Psychologie, Ontologie, natürliche Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, Physik, Physiologie und Rhetorik).

4. Ganz besonderes Gewicht legt Ernesti auf den deutschen Unterricht, der allerdings etwas formalistisch betrieben wurde, die neueren Sprachen und die Realien.

5. Ernesti legte (ähnlich wie Gesner) seine gymnasial-pädagogischen Grundsätze in der kursächsischen Landesschulordnung vom Jahre 1773 nieder. Sie trägt die Züge

des Neuhumanismus noch ausgeprägter als die Gesner'sche an sich, aber der Betrieb war allzu gelehrt-philologisch.

c) Christian Gottlob Heyne (1729—1812).

Heyne ist 1729 in Chemnitz als der Sohn eines armen Leinewebers geboren. Er studierte unter vielen Entbehrungen in Leipzig, wurde 1752 Kopist an der Bibliothek des Ministers Brühl in Dresden, verlor diese Stellung durch den 7jährigen Krieg, wurde wieder Hofmeister und 1763 unerwartet als Gesners Nachfolger nach Göttingen berufen.

Heyne ist der dritte und einflußreichste unter den neuhumanistischen Philologen.

Seine Absicht war, die alten Schrittsteller für die Bildung der Gegenwart fruchtbar zu machen, er betonte deshalb die sachlich-historische Erklärung der Alten. Er zog die Disziplinen der Antiquitäten, der Mythologie, der Archäologie, der Kunst in den Kreis der akademischen Lehrgegenstände und zwar in steter Beziehung zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart.

So hat Heyne die „Grundlagen echter Altertumswissenschaft gelegt", und darin liegt seine kulturgeschichtliche Bedeutung.

Heynes akademische Lehrtätigkeit war besonders auf die Ausbildung tüchtiger humanistischer Lehrer gerichtet, und ganz besonders wurde das *Seminarium philologicum* eine Pflanzschule seiner Anschauungen.

Die Landesschule zu Ilfeld hat er im Sinne des Neuhumanismus reorganisiert.

Heyne war im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts der unbestrittene Führer auf dem Gebiet der klassischen Studien in Deutschland. Unter Heynes Schülern sind zu nennen: Wolf, Voß, die beiden Schlegel, W. v. Humboldt.

Resultat: Gesners und Heynes Ansichten von der Aufgabe des gelehrten Unterrichts setzten sich besonders im nordwestlichen Deutschland auch ohne staatliche Verordnungen durch. Durch Heynes Schüler drang der Neuhumanismus u. a. in die gelehrten Schulen Nassaus, Hessen-Kassels, Altenburgs und Frankfurts ein. Auch Herder, der Reformator des weimarschen Gymnasiums, beruft sich auf Gesner.

Nach dem Vorgange des Göttinger Seminars entstanden 1777 das *seminarium philologicum s. scholasticum* in Erlangen und 1779 das philologisch-pädagogische Seminar in Helmstedt.

2. Der Höhepunkt des Neuhumanismus: Herder, Fr. A. Wolf, W. v. Humboldt.

Nachdem die Aufklärung Friedrichs des Großen und Josephs II. ihren Höhepunkt erreicht hatte, begann ein neues Zeitalter, das Zeitalter Herders und Goethes und mit ihm eine neue Weltanschauung.

1. Die rationalistisch-mechanistisch denkende Aufklärung weicht der organischen Weltanschauung (Organisches Werden und Wachsen, Entfaltung von innen heraus).

2. Bezüglich der praktischen Schätzung der Dinge fragte die Aufklärung nach dem Nutzen der Dinge, das neue Zeitalter fragte nach dem an sich Wertvollen.

3. Gegenüber der Weltanschauung des Pietismus und der Kultur, die der *galant homme* zu Paris erlernte, ist jetzt „Bildung" die Bezeichnung für das neue Lebensideal.

4. Damit ist auch für die Erziehung ein neues Ideal gegeben: naturgemäße Entwicklung der natürlichen Anlage. Und dieses wahre Menschentum findet man in den großen Gestalten des griechischen Volkes. So wird das Griechentum das Vorbild für die neue Bildung.

Der Wortführer der neuen Richtung wurde zunächst

a) Herder (1744—1803).

Herder war in seiner Jugend Lehrer in Königsberg und Riga, später Generalsuperintendent und Inspektor des Schulwesens in Weimar. 1786 reformierte er in humanistischem Sinne das Weimarsche Gymnasium.

Hamann und Kant waren seine Lehrer, durch Kant wurde er in die Rousseausche Gedankenwelt eingeführt und für sie begeistert.

Würde und Schönheit der freien Menschennatur wurde sein Fundamentdogma und „Humanität" und „Bildung zur Humanität" das Grundthema seiner gewaltigen Schriftstellertätigkeit.

In seinem „Journal meiner Reise im Jahre 1769" (von Riga nach Nantes) zeichnet er die Umrisse einer idealen Erziehungsanstalt. Diese Schule ist eine Realschule. Die drei Klassen derselben haben die Namen:

1. Natur — Sinn und Gefühl ist das Instrument der ersten Klasse.
2. Geschichte — Phantasie das der zweiten Klasse.
3. Abstraktion — Vernunft das der dritten.

Eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit sind Herders im „Sophron" gesammelte Schulreden aus den Jahren 1779 bis 1802.

Herders pädagogische Ansichten:

Mit der größten Härte urteilt er über die Latinitätsdressur — „Gift auf Lebenszeit". Die Imitation, bisher das Ziel des lateinischen Unterrichts, wird aufs schärfste verurteilt.

An erster Stelle kommt die Pflege der Muttersprache, dann erst fremde Sprache, die französische, italienische, darauf die lateinische, griechische, hebräische. Alle diese fremden Sprachen erlerne man durch den lebendigen Gebrauch.

Das Griechische setzt Herder weit über das Lateinische und beklagt es bitter, daß Rom und nicht Athen die Aufgabe der Zivilisierung der nordischen Völker erhalten habe. Denn „aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns". Nicht Muster sollen die Griechen sein, die wir nachahmen, sondern die Werke der Griechen sollen uns die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen, sollen „den zarten Keim der Humanität ins Herz unserer Jünglinge pflanzen". So Herder in seinen „Briefen zur Beförderung der Humanität" 1793.

„In den Griechen ist die Idee des Menschen Fleisch geworden, es gilt, durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem eigentlichen, dem idealen Menschentum zu erheben. Die Gelehrtenschule ist der Tempel des Griechentums auf Erden, in welchen die Jugend geführt wird, um darin die Idee der Humanität in sich aufzunehmen.

Die *sapiens atque eloquens pietas* wird verdrängt durch die *sapiens atque eloquens humanitas*.

Resultat: Die Liebe zum Menschheitsideal, das in der Griechenwelt sich offenbarte, verband die größten Geister auf dem Gebiete der Literatur. Herder, Goethe, Schiller, W. v. Humboldt, die beiden Schlegel, auch Hölderlin und Haym — die Träger dieses hellenischen Kulturideals, Weimar-Jena — der Sitz dieses Kultus.

Rousseaus Naturevangelium wurde verdrängt durch das Evangelium der Bildung. Der Kultus des Griechentums ging so weit, daß man von einer neuen griechisch-humanistischen Religion sprechen konnte. In diesem Sinne nannte Goethe sich einen „dezidierten Nichtchristen" und Winckelmann „einen gründlich gebornen Heiden, den die protestantische Taufe zum Christen einzuweihen nicht vermögend gewesen" sei.

b) Friedr. Aug. Wolf (1759—1824).

Diese Ideen des neuen Humanismus in die Universitäts- und Schulwelt eingeführt zu haben, ist das Verdienst Friedr. Aug. Wolfs.

Er ist 1759 in Haynrode bei Nordhausen geboren, studierte als erster „*studiosus philologiae*" von 1777—1779 in Göttingen, wurde in Ilfeld Kollaborator, in Osterode Rektor, 1783 von Zedlitz nach Halle berufen, wo der 1779 dahin berufene Philanthropist Trapp seiner Stellung nicht gewachsen war, und wurde hier der Schöpfer der Altertumswissenschaft im modernen Sinn. Die Philologie, vorher eine Hilfsdisziplin für Theologie und Jurisprudenz, wurde durch ihn eine besondere und selbständige Wissenschaft.

Wolfs pädagogische Ansichten:

1. Die Kenntnis der altertümlichen Menschheit, vor allem der griechischen und durch diese die Kenntnis des Menschen selbst, ist der Weg zur Menschenbildung. Daher der unvergleichliche Wert des Altertums für die Jugendbildung.

Die Frucht der klassischen Studien ist allseitige Entwicklung aller Seelenkräfte, der intellektuellen wie der moralischen und ästhetischen zu „einer schönen Harmonie des innern und äußern Menschen". Eine Rechtfertigung für die Beschäftigung mit denselben durch den Hinweis auf ihre Nützlichkeit weist Wolf mit Verachtung von sich („*αἰσχροκέρδεια*"). Bekämpfung des Utilitarismus.

Seines Gegensatzes zur Theologie und zum Christentum war Wolf sich wohl bewußt, ihm war das Christentum ein durch Zusatz von Judentum verschlechtertes Griechentum. Wo die Erziehung bloß auf Religiosität und Frömmigkeit gerichtet ist, wird das Ziel der Erziehung —

cultura et corporis et animi ducens ad perfectionem humanitatis — verfehlt.

2. Mit Besonnenheit urteilt Wolf trotz seiner Überzeugung von dem Wert der klassischen Studien über die Anforderungen an das öffentliche Unterrichtswesen. Seine Ansichten sind von Körte unter dem Titel *Consilia scholastica* aus Wolfs Papieren veröffentlicht.

Die Gymnasien sollen scharf von den Volksschulen und Realschulen getrennt sein. Die oberen Klassen des Gymnasiums sind ausschließlich für künftig Studierende. Die Erlernung des Griechischen müsse als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen bewilligt werden. — Daneben ist er allem Zwang bezüglich der Unterrichtsgegenstände abhold (Rousseau), aller Unterricht, der nicht den individuellen Fähigkeiten und Neigungen angemessen ist, ist vergeblich.

Wolfs Forderungen bezüglich des Ziels des griechischen Unterrichts und ebenso der Schullektüre sind sehr bescheidene.

Zu erwähnen sind Wolfs Verdienste um das philologische Seminar, in dem er das Ziel verfolgte, gelehrte Schulmänner heranzubilden, es blieb allerdings nur bei einer gelehrt-philologischen Schulung, für eine pädagogische Schulung seiner Seminaristen tat Wolf nichts. Aus Wolfs Seminar gingen seit den 90er Jahren eine große Reihe von hochangesehenen Schulmännern in Deutschland und in der Schweiz hervor, die zum Teil auch über die von ihrem Meister vorgeschriebenen Ziele und Wege hinausgingen.

c) Wilhelm von Humboldt (1767—1835).

Humboldt, von Campe erzogen, studierte in Göttingen unter Heyne und wurde durch Wolf ein tüchtiger Philologe und durch Schiller ein philosophischer Ästhetiker. Er brachte das Herrlichste und Beste, was man unter dem Namen Bildung versteht, in sich selbst zur Blüte, ganz besonders durch seinen Aufenthalt in Rom.

1809 wurde er Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Ministerium. Nur kurze Zeit (17. XII. 1808 bis 23. VIII. 1810) war er in dieser Stellung, aber an

der Organisation der preußischen Gymnasien nach neuhumanistischen Zielen hat er mächtig mitgearbeitet. Doch davon im folgenden Abschnitt.

3. Die praktische Ausgestaltung der Gelehrtenschulen im Sinne des Neuhumanismus.

A. In Norddeutschland.

Vgl. Abschnitt IV. 3. B.

Mit dem Eintritt Humboldts in die Regierung werden die neuhumanistischen Ideen zur Neugestaltung des preußischen Unterrichtswesens berufen. Der Betrieb auf Universitäten und Gymnasien erfährt starke Veränderungen: selbständig wissenschaftlich arbeiten lernen — ist das Ziel.

a) Humboldts Reformen.

Nach dem großen Zusammenbruch des preußischen Staates hat Humboldt im Verein mit Süvern im Sinne jener humanistischen Bildung das preußische Schulwesen zu reformieren angefangen.

1. Er hob das Verbot auf, daß preußische Studenten keine anderen als preußische Hochschulen besuchen durften.

2. Er setzte mit rastlosem Eifer die Gründung der Berliner Universität durch (Herbst 1810). Die führenden geistigen Mächte an der jungen Universität waren Fichte, Schleiermacher (spekulative Philosophie und neuhumanistische Philologie), Niebuhr (römische Geschichte), Savigny (humanistische Jurisprudenz), später Hegel.

3. Er schuf die „wissenschaftliche Deputation", der die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts zugewiesen wurde. Hierdurch war die Trennung des Lehramts vom Predigerstande staatlich vollzogen.

Ziegler nennt die Humboldt'sche Ära „einen Silberblick deutschen Geisteslebens — als ob damals für Preußen ein Perikleisches Zeitalter habe anbrechen wollen."

b) Süvern.

Humboldts Verwaltung war viel zu kurz und daher mehr nur grundlegend.

Süvern, 1775 in Lemgo geboren, ein Schüler Fichtes und Wolfs, wurde von Königsberg, wo er Professor der Philologie war, 1809 ins Ministerium berufen und hat bis 1818 im Sinne Humboldts das Gymnasialwesen bearbeitet.

Paulsen (II, 281 ff.) sammelt die Organisation des Gelehrtenschulwesens in diesem Dezennium um vier Punkte:

1. Die Ausbildung der Staatsverwaltung.

Die Verstaatlichung des Schulwesens nahm seinen Anfang mit der Errichtung des Oberschulkollegiums 1787. Im Jahre 1808 trat an dessen Stelle die „Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht". Als beratende Sachverständigenkommission wurde der Sektion die „wissenschaftliche Deputation" zu Berlin zur Seite gestellt.

1817 wurde die Sektion als eignes „Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten" konstituiert. Die wissenschaftlichen Deputationen wurden als „wissenschaftliche Prüfungskommissionen" auf die Prüfung der Schulamtskandidaten" beschränkt.

Endlich, um dies vorwegzunehmen, wurde 1825 die Verwaltung des Schulwesens unter dem Namen „Provinzialschulkollegium" von den geistlichen Konsistorien getrennt. Es ist dies die noch heute bestehende Verfassung des Schulregiments.

2. Die Schaffung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes.

1810 wurde in Preußen die Lehramtsprüfung *(examen pro facultate docendi)* eingeführt. Es war durch die Prüfungsordnung der Willkür der Patrone bei der Besetzung der Schulämter ein Ende gemacht und der Kreis der Bewerber auf die von der Staatsbehörde für befähigt erklärten „Schulamtskandidaten" eingeschränkt.

Außerdem aber kam damit allmählich ein besonderer Stand wissenschaftlich gebildeter Lehrer auf, die alte Kombination des Lehramts mit dem geistlichen Stande hörte auf.

3. Die Fixierung des Gymnasialkursus und die Herauslösung der Gymnasien aus den Lateinschulen.

Schon seit Einführung der Abiturientenprüfung 1788

wurden nur die Schulen, an denen der königliche Kommissar die Prüfung abhielt, als Gelehrtenschulen anerkannt. 1812 wurde eine neue Prüfungsordnung eingeführt, doch war die Möglichkeit gegeben, durch eine Prüfung bei der Universität das Recht auf Immatrikulation zu erreichen 1817. (Diese Möglichkeit wurde durch das Reglement vom Jahre 1834 aufgehoben und die Immatrikulation mit dem Recht auf spätere Zulassung zur Staatsprüfung an das Bestehen der Reifeprüfung an einem Gymnasium geknüpft.)

Die zur Entlassungsprüfung berechtigten Schulen erhielten den Namen Gymnasien; die übrigen Lateinschulen paßten sich unter der Bezeichnung Bürgerschulen, Realschulen, Progymnasien den Bedürfnissen der Gemeinden an.

4. Lehrplan der Gymnasien.

Süvern entwarf zur Vereinheitlichung des Gymnasialwesens 1812 einen Lehrplan, der 1816 für die Unterrichtsverwaltung als Richtschnur festgestellt wurde. Es gruppierte sich der ganze Unterricht um vier Hauptfächer: Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Mathematik — die übrigen Fächer waren Nebenfächer.

Eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Geistes durch Sprachen und Literatur, durch Mathematik und Realwissenschaften ist das Ziel.

Paulsen führt drei Momente an, die zu dieser Neugestaltung geführt haben:

1. ein religiöses Moment.

Der alte Glaube, schon zur Zeit der Aufklärung im Absterben, wird auf literarisch-philologischem Wege vollends abgeschafft. Im Griechentum fand die neue Zeit, statt im Christentum das Bild des Vollkommenen. Der hellenische Humanismus ist die neue Religion.

2. ein nationales Moment.

Das neu erwachende Selbstgefühl des deutschen Volkes, belebt durch die Taten Friedrichs des Großen und genährt durch die deutsche Dichtung, wandte sich gegen die französische Suprematie, fand aber nichts Drückendes darin, von den Griechen, den Lehrmeistern aller Völker, zu lernen.

3. ein soziales Moment.

War im 18. Jahrhundert der Adel der Träger der Bildung gewesen, so erobert sich im Anfang des 19. Jahrhunderts der Bürgerstand Gleichstellung im Staat und in der Gesellschaft. Der französischen Bildung des Adels stellt sich die deutsch-hellenische Bildung als die höhere gegenüber. Eine geistige Aristokratie übernahm die Führung, die der Geburtsaristokratie aus den Händen gefallen war.

c) Johannes Schulze und das Ministerium Altenstein 1818—1840.

1817 übernahm der Freiherr von Altenstein (1770 bis 1840) das Kultusministerium. 1818 wurde Johannes Schulze (1786 bis 1869) die Leitung des gelehrten Unterrichtswesens übertragen.

Schulze, von Geburt ein Mecklenburger, ein Schüler Böckhs, Fr. A. Wolfs und Schleiermachers, wurde 1808 Professor am Gymnasium in Weimar, 1812 Direktor des Gymnasiums in Hanau und 1818 nach Berlin berufen.

Schulze war ein begabter Mensch, der die führenden Mächte der damaligen Zeit, die neuhumanistische Philologie und die spekulative Philosophie (er wurde noch in Berlin Hegels Schüler) in sich aufgenommen. Daß die preußischen Universitäten 1840 einen so hohen Stand hatten, verdankten sie der Tätigkeit Schulzes. An die Arbeitskraft der Gymnasiasten machte er gewaltige Ansprüche, die zu Überbürdungsklagen später Veranlassung gaben.

Damals kamen unter dem Einflusse Metternichs schwere Zeiten über die deutschen Universitäten, man sah sie als den Herd alles Freiheitsdranges an und stellte sie unter Polizeiaufsicht. Diesen Politikern war auch Schulze verdächtig und verhaßt, ihnen schien die ganze geistige Welt, worin er wurzelte, aus der Revolution zu stammen und nur dem treuen Eintreten Altensteins gelang es, Schulze in seiner Stellung zu halten. Es ist eine schmerzliche Erinnerung, daß zehn Jahre nach der Erhebung (1824) in Preußen jede freiere Regung als Symptom revolutionärer Neigungen behandelt wurde. So wurden auch die Gymnasiallehrer streng kontrolliert und bei der Anstellung

junger Lehrer „gründliche Vorsicht“ in politischer Hinsicht dringend zur Pflicht gemacht. Jede Spur von mangelhafter Gesinnung hatte polizeiliche Anzeige zur Folge. Dagegen versuchte man von Staats wegen Lehrer und Schüler zu gläubigen Christen zu machen.

Der Ausbau des Gymnasialkursus.

Eine lange Reihe von Verordnungen in den Jahren 1824—1826, die sich auf die lateinische und griechische Sprache, auf die Privatlektüre, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, auf die Disziplin, die Einrichtung des Klassenordinariats und des Klassensystems (gegenüber dem Fachsystem der Reformer des 18. Jahrhunderts) bezogen, hatten ein anscheinend regelmäßig und sicher wirkendes Gelehrtenschulwesen hergestellt.

Da begann Ende der 20er Jahre die Überbürdungsklage. Schulze bringt durch ein ungnädiges Reskript (1829) die Sache vorläufig zur Ruhe: „arbeiten oder untergehen“.

Aber 1836 kam von medizinischer Seite ein noch heftigerer Angriff. In der medizinischen Zeitung erschien ein Aufsatz des Medizinalrats Lorinser in Oppeln unter dem Titel „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“. Derselbe sieht in der Art des preußischen Gymnasialunterrichts eine schwere Gefahr für die Jugend. Der Artikel machte Aufsehen und namentlich auf den König Eindruck. Eine gründliche Untersuchung wurde angeordnet und zunächst noch der Sturm beschworen.

1831 erschien das Reglement für die Lehrerprüfungen.

1834 das neue Reglement für die Abiturientenprüfungen. In diesem werden die Forderungen für das Griechische sehr ermäßigt, die Forderungen im Lateinischen und Deutschen bleiben, in allen übrigen Fächern wird Kompensation des Mangels zugelassen.

1837 erschien die große, den ganzen Gymnasialunterricht umfassende Lehrordnung mit dem Normalstundenplan. Es tritt hier die Konzentration auf das Lateinische stark hervor, Griechisch, Deutsch, Mathematik sind zu seinen Gunsten verkürzt.

Schulze hatte damit sein letztes Wort in Sachen des Gymnasiums gesprochen, 1840 starb Altenstein, bald darauf der

König, eine neue Zeit kam, die Schulze und Hegel feindlich gegenüber stand, Schulzes Einfluß war zu Ende.

Resultat: Schulzes Verdienste um das Bildungswesen sind unzweifelhaft. Er suchte die Forderungen der klassischen und der modernen Bildung zu vereinen. Er erreichte eine Schulbildung, die an Breite und Gründlichkeit gewann, das Durchschnittsmaß der Kenntnisse der Abiturienten stieg beträchtlich. Jedoch ist das Mehr an Kenntnissen durch beträchtliche Verlängerung des Schulkursus erkauft.

Schwere Bedenken wurden gegen die neue Ordnung der Dinge laut: Spilleke, Schmidt, Scheibert, Jachmann, Eilers, Herbart u. a. betonen, daß durch zu viel Pensenarbeit Lehrer und Schüler erdrückt, durch zu viel Aufsicht und Prüfung die Lust zur Sache und der spontane Eifer gelähmt würde. Thiersch, Waitz, Froriep, Steffens, A. v. Humboldt, Parthey, E. v. Richthofen, P. de Lagarde fällen harte Urteile über den Erfolg des formalistisch-grammatischen Unterrichts in den alten Sprachen.

In der folgenden Periode wandte man sich von dem Schulze'schen Ideal der „allseitigen Bildung" ab — „Konzentration" ist das Stichwort für das zweite Drittel des Jahrhunderts.

B. In Sachsen und in Süddeutschland.

Die übrigen norddeutschen Staaten und Hessen folgten, wenn auch mit mancherlei Abänderungen, dem Vorgang Preußens.

Dagegen bildeten Mittel- und Süddeutschland in schulgeschichtlicher Hinsicht ein relativ selbständiges Gebiet.

1. Sachsen.

Waren die preußischen Universitäten die Trägerinnen fortschrittlicher Ideen, so charakterisiert die sächsischen Universitäten und die mit ihnen eng verbundenen Fürstenschulen ein konservativer Zug. Sie verhielten sich spröde gegen den neuen Humanismus sowohl als gegen die spekulative Philosophie.

Als der typische Vertreter dieser Richtung kann Gottfried Hermann (1772—1848) angesehen werden, der von Leipzig aus lange Zeit das sächsische Schulwesen beherrschte.

Die Altertumswissenschaft, welche von Göttingen aus nach Halle und Berlin verpflanzt war, hatte seinen Beifall nicht, wie sein Streit mit Böckh zeigt.

Auf den sächsischen Fürstenschulen und Universitäten hatte sich der althumanistische Unterrichts-

betrieb ziemlich erhalten; Hermann und seine Schüler besaßen eine Herrschaft über die lateinische Sprache, die Wolf und seine Schüler nicht hatten. Hermanns Schule war die berühmte *Societas Graeca* in Leipzig.

1815 wurde Schulpforta von Sachsen getrennt, 1819 kam Schulze nach Pforta, um die Schule in preußischem Sinne umzugestalten, und hier trat ein starker Gegensatz zwischen der Auffassung des sächsischen und des preußischen Humanismus zutage. Der Hauptnachdruck in Pforta lag auf den alten Sprachen; Mathematik, neuere Sprachen, Geschichte, Geographie galten als nebensächlich. Hinsichtlich der Studien herrschte in den oberen Klassen die größte Freiheit. Die Schulstunden hatten wesentlich die Aufgabe, die freie und spontane Tätigkeit zu wecken. Abgangsprüfung gab es nicht. Das Ziel, worauf der Unterricht gestellt ist, ist also: (wie Paulsen sagt) „Einheit, Freiheit, Selbsttätigkeit zugleich die Bedingung der Freude und des Gelingens".

Die Lehrweisheit des preußischen Schulregiments stellt demgegenüber eine andere Dreiheit auf: „Allseitigkeit, Aufsicht, Prüfungen".

Jedoch wurden die Dinge in Sachsen auch anders. 1829 kam die Abgangsprüfung, in den 30er Jahren erfolgte allmählich die Verstaatlichung eines Teils der bis dahin städtischen Schulen. Endlich wurde durch das Regulativ von 1843 die Lehrerprüfung, 1846 ein allgemeiner Lehrplan allerdings unter leidenschaftlichem Widerstande eingeführt.

2. Bayern.

Bayern hatte unter der Jesuitenregierung in völliger Abgesperrtheit von der Gesamtentwicklung gelebt („das deutsche Spanien"). Unter der Regierung Maximilian III. Joseph (1745—1777) der erste Versuch, sich der Kulturbewegung des protestantischen Deutschlands anzuschließen.

J. A. Ickstatt (1702—1776), ein Schüler Wolfs, seit 1746 Direktor der bayrischen Universität, modernisierte dieselbe besonders seit 1752 im Sinne der Aufklärung. Nach Aufhebung des Jesuitenordens eine neue Studienordnung für die Universität 1774. Im Jahre 1800 Verlegung der Universität

aus der Jesuitenatmosphäre Ingolstadts nach Landshut. (1759 war zu München eine Akademie der Wissenschaften gegründet worden.)

Kaum aber war 1804 ein neuer Studienplan von Wismayr entworfen, so wurde 1808 von Niethammer, dem erbittertsten Feinde der Aufklärung auf pädagogischem Gebiete, ein Normativ verfaßt, das die bayrische Gymnasialbildung auf spekulative Philosophie und Klassizismus gründete. Die eigenartige Verbindung von Philosophie und Neuhumanismus in dem Niethammer'schen Entwurfe ist auf Hegels Einfluß zurückzuführen.

Friedr. Imman. Niethammer (1766—1848) wurde 1766 in Beilstein bei Heilbronn geboren, hatte sich 1792 in Jena für Philosophie habilitiert, wurde 1803 Professor in Würzburg und 1808 von Montgelas als Zentralschulrat nach München berufen (Montgelas, der eifrige Mitarbeiter des Königs [seit 1806 König!] Max Joseph).

Eine ganze Reihe von Norddeutschen und Protestanten, zum Teil aus Jena, wurde nach Bayern berufen (Schelling, Paulus, Hufeland, Feuerbach), denen als Ausländern und Protestanten viel Haß entgegengebracht wurde. Viele zogen sich aus den unerfreulichen Verhältnissen zurück, einer aber schlug in Bayern Wurzel, Friedrich Thiersch (1784—1860).

Friedrich Thiersch, 1784 in Kirchscheidungen a. Unstrut geboren, gebildet in Schulpforta und Leipzig (von Hermann), war von Göttingen, wo er sich habilitiert hatte, 1809 als Lehrer an das Gymnasium in München berufen worden.

Dem Niethammer'schen Lehrplan von 1808 war es nicht gelungen, das bayrische Gymnasialwesen zu festigen, erst seit der Thronbesteigung Ludwigs I. (1825), unter dem Thiersch die Seele der humanistischen Bestrebungen war, wurde dies anders. Ihm fiel die Aufgabe zu, das bayrische Gelehrtenschulwesen zu reorganisieren. Von maßgebendem Einfluß sind dabei die sächsischen Anschauungen gewesen.

Das preußische Gymnasium schien Thiersch zu viel Gewicht auf viele und mannigfaltige Kenntnisse zu legen, er hielt in Übereinstimmung mit Hermann dafür, daß ein wirkliches Können auf einem beschränkten Gebiet mehr wert sei, als das ausgedehnteste passive Wissen.

Daß dies Gebiet kein anderes als das der alten Sprachen sein könne, war selbstverständlich.

Von 1826—1831 verfaßte er „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“ in drei Bänden, ein Werk von bedeutendem Inhalt, das Gymnasium und Universität behandelt. 1826 verlegte König Ludwig I. die Universität nach München. Es ist Thierschs Verdienst, daß er die alten, von den Jesuiten noch stammenden, unfreien Einrichtungen abstreifte und Freiheit im Lehren und Lernen gestattet wurde. Thiersch lehrte hier im Sinne Hermanns, sein philologisches Seminar wurde für Bayern die Pflanzschule humanistischer Philologen und Schulmänner.

Reorganisation der Gymnasien.

1829 faßte Thiersch einen Plan zur Reform der Gymnasien ab. Nach ihm lag der Schwerpunkt des Gymnasialunterrichts in den klassischen Studien. Auf den sechsjährigen Kursus in einer Lateinschule (nach württembergischem Muster), in dem die notwendige Sachkenntnis, was Formenlehre und Wortschatz anlangt, sicher angeeignet wurde, folgte ein vierjähriger Gymnasialkursus, der mit der klassischen Literatur vertraut machen sollte. Logik und Philosophie, Deutsch und Geschichte werden an die antike Lektüre angeschlossen. Das Klassenlehrersystem wird streng durchgeführt, nur für Mathematik und Religion sind Fachlehrer nötig. Alles übrige (Französisch, Hebräisch, Naturgeschichte, Zeichnen, Singen) liegt außerhalb des zur Bildung Notwendigen und mag nach Neigung betrieben werden.

Da die Lateinschule zugleich als Bürgerschule funktionieren soll, ist Dispensation vom Griechischen üblich.

Der von Thiersch entworfene Lehrplan bringt die Idee des neuhumanistischen Unterrichts am reinsten zur Durchführung. Mittelpunkt sind die klassischen Schriftsteller, aufs engste schließen sich an sie Deutsch, Geschichte und Philosophie an, — was nicht da hereinpaßt, wird vom obligatorischen Unterricht ausgeschlossen.

Der Widerstand gegen Thierschs Lehrplan bei Katholiken und Realisten veranlaßte eine Überarbeitung, die im Jahre 1830 als neue Schulordnung publiziert wurde; die Ver-

änderungen gegenüber dem Entwurf von 1829 sind gering und nicht prinzipieller Art.

Doch schon nach wenig Jahren entstand durch die Veränderung in den Ansichten des Königs eine Reaktion in jesuitischem Sinne, wesentlich in der Absicht, die Frömmigkeit durch Zeugnisse und Versetzungsbeängstigungen zu heben. Im wesentlichen aber blieb das bayrische Schulwesen auf dem Weg, den Thiersch ihm gewiesen.

In diesem Sinne wirkte Thierschs Schwiegersohn und Schüler L. Döderlein (1791—1863) als Rektor und Professor in Erlangen, ebenso Karl Friedrich Nägelsbach, geboren 1806 zu Wöhrd bei Nürnberg und seit 1842 Professor an der Universität Erlangen, gestorben 1859 daselbst. Sein Testament: „Bewahret die klassischen Studien! Sonst bricht die Barbarei über uns herein. Aber haltet auch fest am Evangelium! Sonst bleibt das Altertum unverstanden und bringt uns unheilvolles Heidentum."

Lit.: Karl Friedrich von Nägelbachs „Gymnasialpädagogik" (hersg. von G. Autenrieth. 3. Aufl. 1879), worin in klassischer Weise Aufgabe und Mittel des Gelehrtenschulunterrichts dargestellt sind.

An Döderlein und Nägelsbach schließt sich eng an Karl Ludwig Roth (1790—1868), ein Württemberger (geb. in Stuttgart). Niethammer berief ihn 1821 von Stuttgart an die Spitze des Nürnberger Gymnasiums. Hier wirkte er bis 1843, wurde Ephorus des Seminars zu Schönthal, 1850 Rektor des Stuttgarter Gymnasiums und 1858 in den Ruhestand versetzt. 1859 habilitierte sich Roth als 69jähriger Privatdozent in Tübingen.

1865 gab er eine Gymnasialpädagogik heraus (2. Auflage 1872). Sein pädagogisches Ideal die christliche Erziehung: „gelernt wird nicht für die Schule und nicht für das Leben, sondern für die Ewigkeit".

3. Württemberg.

Am zähesten hatte Württemberg an seinem im Reformationsjahrhundert begründeten Schulwesen festgehalten. Lateinschule, Kloster und Stift hielten am althumanistischen Schulbetrieb fest, das Lateinische blieb im Vordergrund.

Erst in der Neuordnung 1806/1807 und 1819 hielt die humanistische Bildung in sehr gemäßigter Weise ihren Einzug. Es gab einen mühsamen und hartnäckigen Kampf um den Eingang derselben in die württembergische Universität und Schule, denn das Stift und die Schulklöster widerstrebten beharrlich jeder Neuerung. Ein Netz von Lateinschulen (ca. 60) überzog das Land, in denen handwerksmäßig die alten Sprachen gelernt wurden.

Doch erzwangen die Städte die Umwandlung der Lateinschulen in Bürgerschulen oder doch wenigstens die Ausdehnung des realistischen Unterrichts auf Kosten des grammatischen. 1835 wurde das Realschulwesen gesetzlich geordnet und 1847 bestanden schon 47 solcher Schulen, Latein aber bildete keinen Unterrichtsgegenstand der Realschule.

4. Baden.

In Baden begann die Neubegründung des Unterrichtswesens mit der Wiederaufrichtung der alten Universität Heidelberg im Jahre 1803. Die humanistischen Studien fanden hier freundliche Aufnahme. Heidelberg war neben München für Süddeutschland der Mittelpunkt des neuen geistigen Lebens.

Die Reformierung des höheren Schulwesens erreichte seinen Abschluß in den Jahren 1836/1837. Die Gymnasien wurden ähnlich wie in Norddeutschland eingerichtet, 1823 die Maturitätsprüfung auf die Schule verlegt.

B. Der Neubau der Volksschule.

1. Pestalozzi und seine soziale Pädagogik.

Der Neubau der Volksschule knüpft sich an den Namen Pestalozzi. Ihm erschien als das einzige Mittel, seinem Volke zu helfen, die Volkserziehung von unten und innen heraus.

Joh. Heinr. Pestalozzi (1746—1827) ist in Zürich geboren, verlor mit 5 Jahren seinen Vater, daher der Mangel an männlicher Denkart und Kraft, wohingegen sein Gemütsleben um so stärker entwickelt war. Mangelhafte Schul-

bildung. Das Studium der Theologie wie der Rechtswissenschaft gab er auf, wurde Landwirt, und litt, unpraktisch wie er war, auf seinem Gute Neuhof Schiffbruch.

Durch Rousseaus Emil angeregt, begann er, von Basel, Zürich und Bern unterstützt, mit 50 Kindern eine Armenschule. Im Sommer sollten die Kinder auf dem Felde arbeiten, im Winter spinnen und weben, der Unterricht in den Freistunden gegeben werden. 1780 mußte er die Schule auflösen, Pestalozzi war verarmt, 18 Jahre noch hielt er sich kümmerlich auf dem Neuhof. In dieser Zeit widmete er sich der schriftstellerischen Tätigkeit.

1780 erschien sein pädagogisches Glaubensbekenntnis: „Abendstunden eines Einsiedlers". Es war auch ein Naturevangelium, ähnlich wie Rousseaus Emil, aber verinnerlichter, ein religiöser Ton, der Rousseau fehlte, klang durch das Ganze.

1781 erschien der Volksroman „Lienhard und Gertrud", die Geschichte einer Mutter. Den Müttern legt Pestalozzi die Bildung des Volkes in die Hand.

Das Buch wirkte gewaltig, der in ihm entwickelte Gedanke, daß die Volkserziehung von der Wiege auf das einzige Mittel ist, dem armen Volke zu helfen, blieb unverloren.

1798 erhielt er wieder einen seinen Neigungen entsprechenden Wirkungskreis. Im Kloster zu Stanz nahm er 80 durch die Revolution zu Waisen gewordene Niederwaldner Kinder auf und versuchte mit einem Herzen voll Liebe diese ärmsten und verkommensten Kinder zu erziehen. Er wollte zeigen, wie die Vorzüge einer häuslichen Erziehung, der Segen der Wohnstube auch auf die Schulstube sich übertragen lasse. So ging er daran, mit der Macht der Liebe den bessern Sinn in ihnen anzuregen, wobei er das Lernen nur als Mittel schätzte. Aber auch diese Anstalt ging ein, es fehlte an Mitteln und an Ordnung, auch wurde das Kloster als Spital in Anspruch genommen.

1799 übertrug der Unterrichtsminister Stapfer ihm die Elementarschule zu Burgdorf (Bern).

1800 gründete Pestalozzi daselbst eine Erziehungsanstalt, die zugleich Waisenhaus und Schullehrerseminar sein sollte.

1804 mußte er sein Institut nach Münchenbuchsee und 1805 nach Yverdon verlegen.

1801 verfaßte er die Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten."

Durch seine Schriften war Pestalozzi bekannt geworden, aus aller Herren Ländern wurden ihm Kinder zur Erziehung zugesandt, begeisterte Jünglinge kamen zu ihm, um sich als Erzieher ausbilden zu lassen. Aber bei dem Mangel an einem einheitlichen Lehrplan, durch wiederholte persönliche Streitigkeiten unter den Lehrern und seine eigene Unfähigkeit, mit fester Hand das Steuer zu führen, ging die Anstalt ihrem Untergang entgegen. 1824 mußte er sie schließen.

Er wandte sich wieder nach Neuhof, um dort seine
„Lebensschicksale" und seinen
„Schwanengesang" zu schreiben.

1827 starb er, arm und gramgebeugt, aber tätig bis an sein Ende.

Pestalozzis pädagogische Ansichten.

Pestalozzi will Menschen schulen, die Erwerbung von Kenntnissen ist nicht Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zur Ausbildung der geistigen Kräfte — der Unterricht soll dem Zweck der Erziehung untergeordnet sein.

Unterricht ist ihm „die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu tun".

Die Methode beruht nicht auf Willkür, sondern auf den ewigen Gesetzen der Natur. Das Allgemeine spiegelt sich in jedem Individuum besonders, die Methode zeigt aber gerade darin ihre wahre Allgemeinheit, daß sie jede Individualität heilig achtet, nicht gewaltsam in ihren Entwicklungsgang eingreift.

Schon ehe das eigentliche Lernen beginnen kann, vermag das Kind eine reiche Fülle von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu gewinnen. Es kommt darauf an, daß das Kind sie in psychologisch richtiger Weise gewinne. Es geschieht, wenn der Kreis kindlicher Anschauungen planmäßig erweitert wird. Das Fundament alles Unterrichts ist also die Anschauung. Damit beginnt die Mutter, mit der Anschauung

verbindet sich die Benennung, denn erst durch das Wort wird die Sache zum Eigentum des Geistes, dann schreitet man fort zur Beschreibung und Definition.

Schritt für Schritt muß die Kunst der Natur folgen. Die von der Natur selbst anerkannten Anfangspunkte alles Unterrichts sind: Schall (Sprache), Form und Zahl.

Aus der angebornen Schallkraft leitet sich die Sprachfähigkeit ab — aus der sinnlichen Vorstellungskraft entspringt das Bewußtsein der Formen, aus der nicht mehr bloß sinnlich bestimmten Vorstellungskraft das Bewußtsein der Einheit und mit ihr die Zähl- und Rechnungsfähigkeit.

Außerordentliches Gewicht legte er auf „das ABC der Anschauung", worunter er eine Reihe von geordneten Linien und Figuren meint, die mit einer gleichförmigen Abteilung des gleichseitigen Vierecks beginnt.

Solcher Unterricht muß aber mit der ersten Stunde des Lebens beginnen und ist naturgemäß Sache der Mütter. Die gesamte intellektuelle Bildung des Kindes gründet sich also auf Anschauungen, die ihm die Mutter vermittelt. Noch mehr gilt dies von der religiössittlichen Erziehung. Die Mutter führt das Kind zu Gott. Auch die Gottesverehrung ist auf das Verhältnis des unmündigen Kindes zur Mutter gegründet. Pestalozzi drückt das so aus: „Ich glaube an meine Mutter, ihr Herz zeigte uns Gott, er ist der Gott meiner Mutter."

Resultat: Die Größe Pestalozzis liegt nicht in seiner Tätigkeit als Lehrer, oder in seiner Methode (die er später für das Wichtigste ansah), nicht in der Forderung, der Natur zu folgen, noch in seiner psychologischen Fundamentierung des Unterrichts — sondern in der Idee, die gesunkene Menschheit vom Verderben zu retten durch Weckung und Stärkung ihrer besten Kräfte, ihr zu helfen durch Erziehung zur Selbsthilfe. Daher die Anerkennung der Arbeit: durch die Arbeit werden alle physischen und geistigen Kräfte geweckt, und das Bewußtsein vom Wert der Arbeit als einer Menschen verbindenden Macht erhöht das bloß äußerliche Tun zu einem sittlichen.

Ziegler nennt dies den sozialen Geist seiner Pädagogik.

2. Einwirkung der Pädagogik Pestalozzis auf die christliche Liebestätigkeit und die Volksschule.

a) auf die christliche Liebestätigkeit.

Pestalozzis Pädagogik hat nach den verschiedensten Seiten hin befruchtend auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen des 19. Jahrhunderts eingewirkt.

Der Geist echter Menschenliebe, in dem er sich der Elenden und Verlassenen und Verkommenen unter den Kindern seines Volkes annahm, hat auch bei anderen den Eifer zu christlicher Liebestätigkeit entflammt. Hinfort ließ man sich die Erziehung der leiblich oder geistig verkümmerten Kinder angelegen sein.

Unter Pestalozzis Einfluß nahmen einen großen Aufschwung:

Das Blindenschulwesen, 1784 erste Blindenanstalt durch Valentin Hauy in Paris, 1806 erste deutsche Blindenanstalt von Zeune in Berlin,

das Taubstummenschulwesen, 1778 erste Taubstummenanstalt von Samuel Heinicke in Leipzig,

Versuche zur Bildung von Blödsinnigen von Guggenbühl in Bern 1841, von Löhe in Neuendettelsau 1854, die größte Anstalt in Bethel bei Bielefeld seit 1867.

Aus sozialen Notständen erklärt sich die Entstehung der sogen. Krippen (Warteanstalten für Säuglinge) und Warteschulen (für Kinder von 3—6 Jahren) und der sogen.

Armenschulen. Musteranstalt ist hier die von Phil. Em. v. Fellenberg 1804 gegründete landwirtschaftliche Armenschule in Hofwyl in der Schweiz.

Zur Erziehung verwahrloster Kinder gründete man Rettungshäuser. Das älteste derartige Haus ist der Lutherhof in Weimar, 1813 von Joh. Falk gegründet.

Diesem in rein humanem Sinn begonnenen Unternehmen folgten in den 30er Jahren die kirchlichen Kreise, so vor allem Joh. Hinrich Wichern durch die Gründung des Rauhen Hauses 1833. Nach dem Muster des Rauhen Hauses sind die neueren Rettungshäuser sämtlich eingerichtet.

b) auf das niedere Schulwesen.

Die Anregung, welche Pestalozzi gab, machte sich auch

bei der Erziehung der Jugend, die in normalen Verhältnissen aufwuchs, bemerkbar. Hierher gehört:

Aug. Friedr. Fröbel (1782—1852), der als Pestalozzianer 1839 in Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten einrichtete, um hier Kinder vorschulpflichtigen Alters planmäßig zu erziehen und die Erziehung des Hauses zu ergänzen. Die Mittel hierzu sind Beschäftigung mit Handarbeiten und Bewegungsspiele. (1851 wurden in Preußen die Kindergärten auf einige Zeit als atheistisch verboten.)

Für die Entwicklung der Volksschule in Deutschland ist Pestalozzis Pädagogik von ungeheurer Bedeutung geworden. Schon Fichte weist in seinen „Reden an die deutsche Nation" mit Begeisterung auf Pestalozzi hin, Stein und Humboldt sahen in ihr ein Mittel zur Wiederaufrichtung aus tiefster Not. Nachdem schon vorher von der preußischen Regierung eine Reihe junger Leute nach Yverdon gesandt worden waren, die voll Begeisterung in ihrer Heimat im Sinne Pestalozzis wirkten, berief Humboldt den Schüler Pestalozzis, Zeller (1774—1840) als Schulrat nach Königsberg.

Die deutsche Volksschule wurde mit Pestalozzis Geiste erfüllt, und eine Reihe hervorragender Männer haben die Volksschulpädagogik in diesem Sinne auszubilden verstanden. Zu ihnen gehört

Adolf Diesterweg (1790—1866).

Diesterweg bezeichnet sich selbst als Pestalozzianer. Sein bedeutendstes Werk: „Wegweiser für deutsche Lehrer" 1832—1834.

Der Vertreter der streng-kirchlichen Richtung der Pestalozzi'schen Schule ist

Wilhelm Harnisch (1787—1864),

der Seminardirektor von Weißenfels. Sein Werk: „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen."

Als Lehrerbildner in Sachsen und sodann als Reformator des Schulwesens in Preußen ist der Nachfolger Zellers in Königsberg

Gustav Friedrich Dinter (1760—1831)

zu nennen.

Unter seinen Werken sind zu nennen:

„Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik", 1800.

„Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus" 1806.

„Schullehrerbibel" in rationalistischem Geiste.

1872 wurden durch die „Allgemeinen Bestimmungen" des Ministers von Falk, die mit Zugrundelegung Pestalozzischer Ideen, aber unter voller Wahrung des spezifischen Charakters der preußischen Volksschule verfaßt waren, vorläufig die Ziele der deutschen Volksschulbildung festgesetzt.

Anhang: **Das Verhältnis der Pestalozzischen Pädagogik zum Neuhumanismus.**

Der Neuhumanismus war aristokratisch, seine Bildung nur für geistig bevorrechtigte Menschen, sie war nicht eine soziale, sondern eine individuelle. Und eben, weil der Neuhumanismus zu vornehm war, um von Pestalozzi zu lernen, waren die Lehrer an der Pestalozzischen Volksschule den Lehrern an den neuhumanistischen Gymnasien an pädagogischem Geschick weit überlegen, und erst in unseren Tagen ist man bemüht, dies Versäumnis einzuholen. Vgl. hierzu Wilh. Fries: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München 1895.

C. Die pädagogischen Anschauungen der Philosophen des 19. Jahrhunderts.

Kant, Fichte, Schleiermacher, Herbart u. a.

1. Immanuel Kant (1724—1804).

Immanuel Kant wurde 1724 in Königsberg geboren und starb daselbst 1804.

Kant hat außer seinen philosophischen Schriften auch eine Pädagogik hinterlassen. Das dafür vorhandene Material ist von Rink schlecht und wenig geordnet 1803 herausgegeben, so daß man sich von ihr kein klares Bild machen kann.

Natürlich tritt bei ihm die moralische Seite der Erziehung in den Vordergrund. Er kennt vier Aufgaben der Erziehung:

1. Zu disziplinieren, d. h. die Wildheit zu zähmen,
2. zu kultivieren, d. h. Geschicklichkeit zu geben,

3. zu zivilisieren, d. h. die nötige Weltklugheit für die menschliche Gesellschaft zu schaffen,
4. zu moralisieren, d. h. eine Gesinnung zu pflanzen, vermöge deren man lauter gute Zwecke wähle. Dies letztere war das Wichtigste.

Der Weg dazu ist ein freiwilliger Gehorsam, der sich auf das Zutrauen zur Vernünftigkeit der sittlichen Forderungen gründet.

Weit wichtiger aber ist der Einfluß seiner Philosophie auf das deutsche Geistesleben und damit auch auf die Erziehung. Der Pflichtbegriff Kants in seiner „Kritik der praktischen Vernunft" hat dem preußischen Volke in schwerer Zeit jene sittliche Stärke gegeben. — „Der Jugend den Kantschen Imperativ der Pflicht einzuflößen ist (noch heute) die höchste Aufgabe des Erziehers" (Ziegler).

Kant steht am Ende einer Epoche, die man durch das Stichwort des Rationalismus charakterisieren kann. Es findet in ihr die definitive Säkularisierung des wissenschaftlichen Geistes, die Loslösung der Philosophie und Wissenschaft von der theologischen Dogmatik statt. Die Vernunft stellt sich auf sich selbst, damit die letzte Konsequenz der Reformation ziehend: es gibt keine Instanz, keinen Menschen und kein heiliges Buch, die der Vernunft in Sachen von wahr und unwahr, von gut und böse autoritative Weisungen zu geben berufen wäre.

Kants Philosophie löst die Wolffsche ab, ebenso rationalistisch wie jene. Kant ist mit Wolff völlig einig in dem Glauben an die Souveränität der Vernunft, nur daß er der „praktischen" Vernunft die Suprematie zuerkennt. Die „spekulative" Vernunft, die die Wirklichkeit selbst, nicht bloß die Erscheinungswelt glaubt erfassen zu können, überschreitet die dem Menschen gesteckten Grenzen. Dagegen bleibt es das ewige Recht der Vernunft, allein aus sich heraus die Wirklichkeit im Wissen, Handeln und im Glauben durch Vernunftideen zu bestimmen (Paulsen).

2. Johann Gottlieb Fichte (1762—1814).

Fichte wurde 1762 in dem Dorfe Rammenau in der Oberlausitz als der Sohn eines armen Webers geboren, erhielt in Schulpforta seine erste Bildung und studierte dann in Jena

Theologie und Philosophie. Als Hauslehrer in Zürich machte er die Bekanntschaft Pestalozzis, wurde 1793 Professor der Philosophie in Jena, 1799 in Berlin, wo er mitten unter französischen Kriegern seine „Reden an die deutsche Nation" 1807 und 1808 hielt.

Fichte hat seine pädagogischen Ansichten in diesen „Reden an die deutsche Nation" dargelegt. Er fordert eine „nationale Staatserziehung". Das Ziel ist nationale und sittliche Selbständigkeit, der Weg dazu Selbsterkenntnis, Selbstanschauung, diese aber ist Frucht der von ihm begründeten Wissenschaftslehre.

Diese Erziehung darf nicht der bisherigen mechanischen Abrichtung ähnlich sein, sondern ist nur auf dem Wege Pestalozzischer Unterrichtsweise möglich. Fichte vergleicht Pestalozzi mit Luther, hält seine Grundbegriffe für richtig, nur die Ausführung für mangelhaft.

Neben den elementaren Unterricht, den er in

das *ABC* der Empfindung,
„ „ der Anschauung,
„ „ der Kunst

teilt, stellt er die sittliche Erziehung. Die ursprünglichste Gestalt des Sittlichen ist die Achtung. Das bis ins Mark verdorbene Geschlecht der Zeit könne aber unmöglich der Jugend ein Vorbild sein, darum ist der Zögling der Familie zu entnehmen und in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen zu erziehen. Der Zögling soll zur Arbeitsamkeit, zu dem gegründeten Vertrauen, stets durch eigene Kraft sich durch die Welt bringen zu können, erzogen werden.

„So macht diese neue Nationalerziehung tüchtig für alle Arbeitszwecke des Staates, sie ist durchaus eine sozialistische."

Wer als Gelehrter ausgebildet werden soll, darüber entscheidet die Begabung ohne Rücksicht auf den Unterschied der Geburt. Die Ausführung dieses Erziehungsplanes liegt in den Händen des Staates. Bevorzugte Stände gibt es nicht (Ähnlichkeit mit Plato).

So hat Fichte ein pädagogisches Ideal entworfen, national und sozialistisch zugleich — aber unpraktisch.

Wenn auch Fichte bei der Darstellung der Nationaler-

ziehung das klassische Altertum in den Hintergrund treten läßt und dasselbe den Gelehrten zuweist, zeigen uns seine „Aphorismen über Erziehung“ 1804 ihn als einen Vertreter des Neuhumanismus. Nur durch das Studium der Sprachen (der griechischen) sei es möglich, zur lebendigen Anschauung der Sache selbst zu gelangen.

3. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768—1834).

Schleiermacher wurde 1768 in Breslau geboren, besuchte das Gymnasium der Brüdergemeinde zu Niesky, das theologische Seminar zu Barby bei Magdeburg und die Universität Halle. Er war einige Jahre Prediger und erhielt 1804 einen Ruf als Professor der Theologie und Philosophie an die Universität Halle. Von 1808—1834 wirkte er als Universitätsprofessor und Prediger in Berlin.

Schleiermachers pädagogische Anschauungen sind aus seinem Manuskript und aus nachgeschriebenen Heften seiner Zuhörer 1849 von Platz veröffentlicht worden.

Erziehung ist die gesamte Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere, ist ein Teil der allgemeinen sittlichen Aufgabe derselben und darum die Pädagogik eine aus der Ethik abzuleitende Kunstlehre. Enger Zusammenhang zwischen Pädagogik und Ethik.

a) Allgemeine Prinzipien (Erziehungslehre Teil I).

Scheiermacher bringt die Erziehung in ein bestimmtes Verhältnis zum Staate. Die Erziehung gehört in erster Linie in die Sphäre des Staates. Die Aufgabe der Erziehung ist eine doppelte: die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit des einzelnen, — die individuelle Aufgabe, — und die Ausbildung desselben zur Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört, — die universelle Aufgabe.

Da zu der universellen Ausbildung auch die politische gehört, muß der Staat, dessen Hauptinteresse auf die Förderung des nationalen und patriotischen Elementes geht, diese in die Hand nehmen.

Wo in einer Familie das Staatsbewußtsein stark ausgeprägt ist (wie beim preußischen Adel), kann die Erziehung im Kreise

der Familie bleiben (Hofmeistererziehung). Bei den niederen Ständen dagegen fehlt die politische Gesinnung gänzlich, darum gilt es bei der Erziehung die individuelle Beschränktheit (Egoismus) zu bekämpfen.

Schleiermacher sieht die Quelle des Bösen in der Individualität, die sich gegen das Allgemeine und Ganze spröde zeigt. Daher muß die erziehende Tätigkeit bald

negativ als Gegenwirkung — als leitend
bald positiv als Unterstützung — als anregend

bestimmt werden.

In der Praxis hängt das Überwiegen der gegenwirkenden oder unterstützenden Tätigkeit des Erziehers ab von dem Milieu, in dem die Kinder aufwachsen.

Ein Recht der Kirche auf Mitwirkung bei der Erziehung bestreitet Schleiermacher. Die Kirche hat sich lediglich mit der Pflege und Pflanzung der religiösen Gesinnung zu befassen, wobei sie sich auf die Unterstützung der Familie zu verlassen hat. Für Konfirmandenunterricht und theologische Lehranstalten hat die Kirche zu sorgen; es handelt sich bei letzteren hauptsächlich um das historische Wissen von der Entwicklung der Kirche und den historischen Zusammenhang der Religion. Differenzen zwischen Familie, Staat und Kirche entscheidet die freie Wissenschaft — also vollständige Trennung zwischen Schulstand und Predigeramt.

Diese gewonnenen allgemeinen Prinzipien führt Schleiermacher weiter aus.

Die Strafen gehören zu den pädagogischen Gegenmitteln. In der öffentlichen Erziehung sind dieselben leider unentbehrlich, aber es ist bei jeder Strafe mit dem sinnlichen stets der sittliche Faktor zu verbinden, dahin gehört der Ausdruck des sittlichen Unwillens über das Verhalten des Zöglings, und ferner muß die Strafe eine abnehmende Größe in der Erziehung sein.

Die unterstützende Tätigkeit hat zum Objekte 1. Gesinnung und 2. Fertigkeiten.

1. Die hauptsächlichste Einwirkung auf die Gesinnung geschieht durch die persönliche Autorität des Erziehers, an deren Stelle allmählich das Gemeingefühl treten muß.

Für die Weckung desselben reicht die Erziehung in der Familie nicht aus, sondern es muß ein gemeinsames Leben für die Jugend (öffentliche Schule) organisiert werden, in dem Gemeingefühl erregt werden kann.

2. Für die unterstützende Tätigkeit auf dem Gebiete der Fertigkeiten ist der Gegensatz zwischen Empfänglichkeit (Rezeptivität) und Selbsttätigkeit (Spontaneität) von Bedeutung. Die erstere findet ihr Ziel in der Weltanschauung eines jeden, dagegen die letztere in der Weltbildung.

Eine Gleichheit in bezug auf die Entwicklung der Gesinnung wie der Fertigkeiten hervorzubringen, ist die Erziehung nicht imstande. Die Erziehung wird auf die Erreichung einer gewissen Allgemeinheit bedacht sein müssen, alle individuellen Ungleichheiten aber gelten zu lassen haben.

b) Im II. Teil der Erziehungslehre
folgt Schleiermacher mit seinen Erwägungen den drei Altersstufen des Kindes:

I. Stufe. — Die Erziehung im Schoß der Familie.

Hier handelt es sich in der sprachlosen Zeit um die physische Seite der Lebensentwicklung, um die Ausbildung der Sinne, um Erlernung der Sprache, der Ordnung, des Gehorsams und die Ausbildung des Liebesbandes zwischen Kind und Familie.

II. Stufe. — Die Erziehung in der Schule.

Der Zögling tritt aus dem Elternhause in die Gemeinschaft der Schule ein. Die Pflege der religiösen und ethischen Gesinnung wird allerdings wesentlich Sache der Familie bleiben, in der Schule werden Kräfte und Fertigkeiten geweckt und geübt, aber auch die Gesinnung, soweit sie sich auf das öffentliche Leben bezieht, entwickelt. Schleiermacher kennt den Bedürfnissen der drei verschiedenen Berufsarten gemäß drei Schulgattungen:

1. Volksschulen für die, welche dem Staate durch mechanische Arbeit dienen sollen,
2. Bürgerschulen für die, welche Handel und Industrie betreiben sollen,
3. Gymnasien für die, welche das Gemeinwesen regieren sollen.

In der Volksschule ist die Gesinnung für die Gemeinsamkeit zu wecken und die praktische Seite des Verstandes auszubilden.

In der Bürgerschule, die eine gründliche reale Bildung schaffen soll, bilden der Unterricht in der Muttersprache, den lebenden Sprachen der benachbarten Völker, in Mathematik und Naturwissenschaft die Hauptsache. — Dabei bedauert Schleiermacher, daß nicht auch die künftigen Gelehrten den Kursus der höheren Bürgerschule durchmachen müssen.

Für die Gymnasien hält Schleiermacher, indem er ausdrücklich das Übergewicht der klassischen Philologie verwirft, an den beiden klassischen Sprachen als Hauptgrundlage fest — nicht wegen ihrer formal bildenden Kraft, sondern weil diese unserer Bildung das historische Fundament und überhaupt eine tiefere spekulative Bildung verleihen.

Bezüglich der Methode verlangt Schleiermacher, daß die Schule zur Selbsttätigkeit anleiten solle. In der Geschichte verlangt er Gleichberechtigung der alten und neuen Geschichte, um die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein Ganzes zusammenzuschauen. Von dem Gymnasialunterricht in Religion verspricht sich Schleiermacher nicht viel Ersprießliches.

III. Stufe. — In der 3. Periode bereitet sich der Zögling der Volks- und Bürgerschule auf seinen praktischen Beruf vor, während die anderen ihre Bildung auf der Universität vollenden. Schleiermacher schrieb über die letztere „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn" 1808.

Resultat: Schleiermachers Pädagogik ist den wirklichen Bedürfnissen seiner Zeit angepaßt, außerordentlich reich an Ideen und durchsichtig in der Durchführung.

Die Betonung des Ethischen in der Pädagogik ist das Besondere in seinem System.

G. Baur nennt sie „die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste von allen Theorien der Pädagogik".

4. Johann Friedr. Herbart (1776—1841).

Während Schleiermacher die Unterrichtslehre nicht eigentlich in den Kreis seiner Untersuchungen zieht, ist dies bei Herbart der Fall, der demgemäß auch die Beziehungen der Pädagogik zur Psychologie nachdrücklich betont.

Herbart, 1776 geboren zu Oldenburg, studierte seit 1794 in Jena, wurde 1797 Hauslehrer in der Familie des Herrn von Steiger in Bern, machte hier die Bekanntschaft Pestalozzis. 1802 habilitierte er sich in Göttingen, ging 1809 nach Königsberg, kehrte 1833 nach Göttingen zurück und starb hier 1841.

Philosophisch ist Herbart von Kant und Fichte, pädagogisch von Pestalozzi beeinflußt. Während seines Lebens hatte seine pädagogische Theorie wenig Einfluß, zumal seine Diktion dunkel und seine Terminologie ungewöhnlich war — erst etwa von 1840 an hat sie in immer steigenderem Maße angefangen, auf die Praxis einzuwirken.

Seine Hauptwerke:

1806 „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet."

1835 „Umriß pädagogischer Vorlesungen."

Herbarts pädagogische Ansichten:

1. Das Ziel der Erziehung gibt uns die Ethik an. „Die Pädagogik ist die Zeichnung eines Planes, der von der Ethik selbst, unter Voraussetzung einer künstlichen Tätigkeit und eines unter deren Einfluß stehenden Individuums, gleichsam zum Zwecke der eigenen Verwirklichung entworfen wird."
2. Den Weg zur Erreichung dieses Zieles zeigt die Psychologie. Erst durch diese empfängt die Handhabung der pädagogischen Mittel Sicherheit und Zusammenhang, und das Geschäft der Erziehung Einheit und Zweckmäßigkeit.
3. „Der wahre Mittelpunkt, von wo die Pädagogik überschaut werden kann, ist der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen."

A. Die allgemeinen Grundlagen der Pädagogik bei Herbart.

1. Das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik.

Die Psychologie ist die Wissenschaft von den inneren Zuständen der Wesen, die Erziehung hat es mit den inneren Zuständen des Zöglings zu tun.

Über das Wesen der menschlichen Seele lehrt Herbart, sie sei eins der vielen Realen, ein einfaches Wesen, keiner Art irgendwelcher Veränderung oder Umwandlung ihrer eigenen Natur zugänglich.

Die Seele ist der reale, unveränderliche Träger aller Vorstellungen, die zwar an sich keine Kräfte sind, aber zu Kräften werden. Denn jede einzelne Vorstellung äußert sich infolge ihres Gegensatzes gegen andere, mit denen sie in der Seele zusammen ist, wie eine Kraft, deren Erfolg eine temporäre, gegenseitige, größere oder geringere Hemmung ist. So kommt Bewegung in die Masse der Vorstellungen. (Die Gesetze dieser Wechselwirkung der einzelnen Vorstellungen aufzufinden, ist Aufgabe einer Statik und Mechanik der Vorstellungen.)

Alles, was man sonst unter dem Namen Gefühle, Begierden, Gedächtnis, Phantasie, Vernunft als Vermögen der Seele anführt, ist nach dieser Theorie nichts anderes, als eine in einer gewissen Vorstellungsmasse vorhandene Regsamkeit, ein Verhalten der geistigen Zustände unter sich und zueinander (einander hemmend oder fördernd).

Der Erzieher kann daher seine Tätigkeit nicht auf den realen Träger dieser Zustände, welcher als Seele der unveränderliche Grund ist, auf dem das geistige Leben sich abspielt, sondern nur auf diese Zustände richten.

Auch die Apperzeption ist nichts als ein Akt des Vorstellens, die Aneignung einer neuen Wahrnehmung von den älteren Vorstellungen.

2. Das Verhältnis der Ethik zur Pädagogik.

Das Ziel der Pädagogik wird nach Herbart von der Ethik bestimmt. Die Ethik stellt fünf ethische Ideen (Herbart nennt sie ursprüngliche, d. h. nicht noch tiefer ableitbare Ideen) als Musterbilder für die sittliche Beurteilung auf, die Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens oder der Liebe, des Rechts und der Billigkeit oder Vergeltung. (Des Verständnisses wegen sei folgendes hinzugefügt: aus der Anwendung dieser Ideen auf Willen und Handlungen der in einem staatlichen Gemeinwesen lebenden

Menschen ergeben sich die zur Beurteilung und Wertschätzung derselben dienenden abgeleiteten Ideen der beseelten Gesellschaft, des Kultursystems, des Verwaltungssystems, des Rechtssystems und des Lohnsystems.)

Die Idee der inneren Freiheit, d. i. die völlige Übereinstimmung des Willens mit dem sittlichen Urteil umfaßt die übrigen, in ihr ist der ganze Zweck der Erziehung ausgesprochen. Herbart nennt ihn Charakterstärke der Sittlichkeit.

Zerlegen wir diesen Ausdruck in seine Bestandteile, so sagt er dies: die Erziehung soll dem Zögling zu einem Charakter verhelfen, dieser Charakter soll stark sein und drittens soll der starke Charakter von der Sittlichkeit durchdrungen sein.

Da das Ethische in dem Individuum nicht an Neigungen, Begehrungen und Gefühlen, sondern wesentlich am Willen (und dessen Ausdrücken, den Handlungen) haftet, so zeigt sich überhaupt das charakteristische Merkmal einer Persönlichkeit in ihrem Wollen, und daher ist es erklärlich, weshalb der ethische Zweck der Erziehung sich am besten durch den Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit" ausdrücken läßt.

Anmerkung:

Den Charakter erkennt man in dem, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will; er ist die Gestalt des Wollens. Die Stärke des Charakters zeigt sich in der richtigen Mischung der Intensität und Extensität des Willens, vor allem darin, daß er im Kampfe mit der Individualität einfach und beharrlich bleibt. Die Stärke liegt hier im Selbstzwang. Die Sittlichkeit ist eine Zensur, die positiv und negativ Forderungen an den Willen stellt, diese Forderungen sind enthalten in den fünf ethischen Ideen, so daß sittlich sein so viel heißt als „wollen nach den Ideen".

3. Vom Zweck der Erziehung.

Abgesehen von diesem Hauptzweck des Erziehungsgeschäftes müssen, weil menschliches Streben vielfach ist, die Sorgen und Zwecke der Erziehung auch vielfache sein.

Der Erzieher vertritt gleichsam den künftigen Mann beim Knaben und muß mithin den Zweck, den der Zögling künftig

als Erwachsener sich selbst setzen wird, schon jetzt seinen erzieherischen Bemühungen setzen.

Herbart unterscheidet in bezug auf die künftigen Zwecke des Zöglings zwischen den bloß möglichen, die er vielleicht einmal ergreifen wird, und den notwendigen Zwecken.

a) Der Erzieher hat bezüglich der bloß möglichen Zwecke nicht auf das Objekt derselben, sondern auf das Wollen und Streben, die Lust und Aktivität, auf die mannigfaltige Empfänglichkeit des Zöglings seine Tätigkeit zu richten. Dies nennt Herbart „Vielseitigkeit des Interesses", wozu er, weil kein einzelnes Streben und Wollen dem anderen voranstehen, sondern alle möglichst gleich stark sein sollen, das Prädikat „gleichschwebend" fügt.

Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses = harmonische Ausbildung aller Kräfte.

b) Was die notwendigen Zwecke anlangt, so gibt es keine anderen, als die im Begriffe der Sittlichkeit liegen, die der Zögling als zukünftiger Mann anerkennen wird. Die Erziehung wird es sich zum Ziele setzen müssen, daß die fünf ethischen Ideen in aller Schärfe und Reinheit erkannt, daß sie die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, und daß ihnen gemäß der innerste Gehalt der Persönlichkeit sich bestimme. Sittliche Erziehung ist der höchste und letzte Zweck alles Erziehens, daher „kein Unterricht, der nicht zugleich sittlich erzieht". Zugleich aber gilt um seiner Psychologie willen, nach der man nur durch Vorstellungen auf den Willen wirken kann, der umgekehrte Satz: „keine Erziehung ohne Unterricht".

B. Die Entwicklung des einzelnen an den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht.

I. Von der Regierung.

Die Regierung soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen. Solche Unterwerfung muß beginnen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen, aber auch fortgesetzt ist ein stets fühlbarer Druck nötig.

Die Maßregeln, die der Regierung zu Gebote stehen, sind:

a) daß man den Zögling beschäftigt,
b) Aufsicht und mit ihr ein mannigfaltiges Gebieten und Verbieten,
c) Drohung,
d) Strafe,
e) die besten Mittel der Regierung sind Autorität und Liebe, begleitet von der notwendigen Strenge.

Gut ist es, wenn die Regierung in den Händen derer bleibt, denen sie von Natur anvertraut ist (Vater und Mutter). Die Regierung wird abgelöst von der Zucht.

Regierung und Zucht haben das Gemeinsame, daß sie unmittelbar auf den Zögling einwirken. Die Regierung gebraucht dieselben Maßregeln wie die Zucht, nur in der Art des Gebrauches liegen die feineren Unterschiede. Die Zucht geht auf die Umgestaltung des Innern, die Bildung des Willens, die Regierung biegt nur den Willen, sie beschränkt die Kinder, damit sie nicht lästig fallen; sie hat keinen besonderen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen, sondern will nur Ordnung schaffen.

Herbart selbst ist im Zweifel, ob die Regierung überhaupt in die Pädagogik gehöre, doch haben seine Anhänger, besonders Ziller, diese Einteilung beibehalten, Waitz hat die Namen umgetauscht, Stoy tadelt diesen Tausch und möchte lieber die Bezeichnung Polizei für Regierung (nicht unrichtig!).

In der Tat ist bei der Regierung auch ein Hinwirken auf die sittliche Entwicklung des Kindes gegeben. Das Kind muß hineinwachsen in die Ordnung des Hauses und darin liegen sittliche Momente, die zum Zwecke der Erziehung wesentlich mitwirken.

II. Von dem Unterricht.

a) Die psychischen Tätigkeiten beim Unterricht.

Die Regierung bezieht sich auf die Gegenwart, Unterricht und Zucht auf die Zukunft des Zöglings.

Das Endziel alles Unterrichts ist die Charakterstärke der Sittlichkeit oder die Tugend; da Stumpfsinnige nicht tugendhaft sein können, müssen die Köpfe geweckt, muß ihnen

Interesse eingeflößt werden. Dies Interesse muß vielseitig, und damit keins sich vordränge, gleichschwebend sein.

Dieses vielseitige Interesse erfordert zweierlei: Vertiefung und Besinnung. Daraus entnimmt Herbart für den Unterricht die vier formalen Stufen: Klarheit und Assoziation, jene Sache der ruhenden, diese der fortschreitenden Vertiefung, System und Methode, jene Sache der ruhenden, diese der fortschreitenden Besinnung.

Vertiefung { ruhend = Klarheit — klarmachen (zeigen), fortschreitend = Assoziation — fortschreiten (verknüpfen),

Besinnung { ruhend = System — zusammenfassen (lehren), fortschreitend = Methode — philosophieren (anwenden).

Nach Ziller benennt man diese Reihe Formalstufen und sie haben das Lehrverfahren im einzelnen vielfältig bestimmt.

Ziller gab noch eine analytische Vorbereitung hinzu, unter den übrigen Anhängern Herbarts zeigen sich noch andere Abweichungen. Namentlich hat man andere Bezeichnungen für die wunderlich gewählten Fremdworte gesetzt und damit freilich auch zugleich die Reihe berichtigt.

H. Kern sagt: Klarheit, Assoziation, Anordnung, Anwendung.

Rein: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.

Dörpfeld: Anschauung, Vergleichung, Zusammenfassung, Anwendung; er faßt auch die beiden mittleren Glieder als Denken zusammen, ihm schließt sich O. Frick an, der die „allgemeinen Unterrichtslehrformen" Darbietung, Bearbeitung, Anwendung nennt.

b) Die Gliederung des Interesses

wird nicht aus einer Klassifikation der unendlich vielen Gegenstände, sondern aus der der Gemütszustände gewonnen. Es ergibt sich da der Gegensatz von Erkenntnis und Teilnahme.

Die Erkenntnis geht
- auf das Mannigfaltige der Erfahrungsgegenstände = das empirische Interesse,
- auf die Gesetzmäßigkeit derselben = das spekulative Interesse,
- auf deren ästhetische Verhältnisse = das ästhetische Interesse,

Die Teilnahme richtet sich
- auf den einzelnen Menschen = das sympathetische Interesse,
- auf die Gesellschaft = das gesellschaftliche Interesse,
- auf das Verhältnis beider zu Gott = das religiöse Interesse.

Das Ideal der Erziehung ist dann erreicht, wenn der Zögling einer solchen Geistesbildung sich annähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen. Tritt ein Interesse mit Vernachlässigung der übrigen hervor, so entsteht eine Einseitigkeit.

c) Die Materie des Unterrichts.

Der Mensch kommt von Natur zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang, aber beides bleibt mangelhaft, die Ergänzung muß der Unterricht bieten. Aller Unterricht hat es mit Zeichen, Formen oder Sachen zu tun.

1. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessieren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. An und für sich sind sie für den Unterricht eine Last und drücken den Erzieher oft zum Lehrmeister herab. Daher muß der Erzieher sich gegen jeden Sprachunterricht, der nicht gerade auf dem Wege der Bildung des Interesses liegt, möglichst lange stemmen.

2. Die Formen, d. h. das Allgemeine, was die Abstraktion von den Sachen absondert, z. B. mathematische Figuren, interessieren auch nicht unmittelbar, sondern man muß ihre Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern. Deshalb muß man sich von Beispielen, von Anschauungen, vom Gegebenen zur Abstraktion erheben.

3. Die Sachen, zu denen die Werke der Natur und der Kunst, der Mensch, die Familie, der Staat usw. gehören, inter-

essieren unmittelbar. Sachen sind nichts anderes als die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die das Denken in der Abstraktion heraushebt und abgesondert betrachtet.

d) Der Gang des Unterrichts.

Die leitenden Gesichtspunkte und der allgemeine Gang eines Unterrichts, der erziehen will, werden gekennzeichnet durch die Begriffe der Darstellung, der Analyse und der Synthese.

1. Der darstellende Unterricht
soll darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Zögling bisher schon gemerkt hat. Seine Hilfsmittel sind: Abbildungen aller Art, sein einziges Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube. So wird das Interesse des Zöglings am sichersten gewonnen.

2. Der analytische Unterricht
soll die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, die Aufmerksamkeit auf das Kleinste vertiefen und Klarheit in alle Vorstellungen bringen.

3. Der synthetische Unterricht
hat die Verbindung der gegebenen Bildungselemente zu veranstalten, das ganze Gedankengebäude aufzuführen, welches die Erziehung verlangt. Er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten, nicht vollziehen, denn das letztere ist endlos und der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude.

Der analytische und der synthetische Unterricht kann in den Dienst jedes der sechs Interessen gestellt werden — daraus ergeben sich zwölferlei verschiedene Aufgaben des Unterrichts, die sich an den verschiedenen Gegenständen und Fächern betätigen und erfüllen lassen.

e) Der Lehrplan.

Der Lehrplan hat den Unterricht zu konzentrieren. Herbart verlangt, damit das Interesse nicht zerstreut werde, dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde zu widmen. Die Abwechslung sucht er im eigenen Reichtum des Unterrichts.

Im allgemeinen soll der Unterricht nicht mehr Zeit für sich verlangen, als mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe.

f) Die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer.

Der Unterricht teilt sich in zwei Richtungen, die sprachlich-historische und die naturwissenschaftlich-mathematische.

Ehe ich näher auf die erstere Richtung eingehe, möchte ich die sogenannte „Kulturstufentheorie“ Zillers streifen. Hier handelt es sich für jede Unterrichtsstufe um Gewinnung eines „Gesinnungsstoffes“ als des konzentrierenden Mittelpunktes. Die Auswahl dieser Stoffe muß teils der Entwicklung des kindlichen Geistes entsprechen, teils und vor allem „den der Entwicklung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren“.

Bei Herbart sind Ansätze zu diesem kultur-historischen Gesichtspunkte vorhanden, insofern erfordert ist, der Erzieher dürfe den Zögling nicht sofort in die komplizierte Welt der Gegenwart einführen, sondern müsse mit der klassischen Darstellung eines idealen Knabenalters beginnen.

Wir sehen hier, wie mächtig Herbart von den Anschauungen des Neuhumanismus erfaßt war.

1. Der altsprachliche Unterricht.

Zuerst Einführung der jungen Zöglinge in die Kindlichkeit der homerischen Welt, vor allem Homers Odyssee. Die Odyssee leitet die Knaben (8—12jährig) zur Geschmacksbildung und auch zur religiösen Demut an, sie übertrifft jedes andere Werk des Altertums an bestimmter pädagogischer Wirkung.

Der Unterricht beginnt also mit dem Griechischen, und zwar erlernt man die Elemente dieser Sprache am Homer, nicht aus der Grammatik.

Das Lateinische taugt für das mittlere Knabenalter (vom 13. Jahre an).

Resultat: Aus diesen Anschauungen von der sittlichen und ästhetischen Wirkung der alten Sprachen geht zweierlei hervor:

a) Die Ablehnung der sonst von den Philologen betonten formalen Bildung durch die alten Sprachen,

b) die Wertlosigkeit der *imitatio*.

2. Der naturwissenschaftlich-mathematische Unterricht.

Parallel mit der Vorliebe Herbarts für das Griechische geht sein Interesse für die Mathematik. Hier muß die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch genommen werden.

In diesen beiden Gruppen, denen er die philosophische Propädeutik hinzugefügt wissen wollte, war die dreifache Materie des Unterrichts, Zeichen, Formen, Sachen beschlossen.

III. Von der Zucht.

Die Zucht ist die unmittelbare Einwirkung auf das Gemüt des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Charakterstärke der Sittlichkeit entgegenzuführen, d. h. sie hat dafür zu sorgen, daß der Zögling nicht bloß, sondern auch der Erzogene nur das wolle, was von einem sittlichen Urteil gebilligt, und das nicht wolle, was von demselben mißbilligt wird.

Unterschiede im Charakter des Zöglings ergeben die Einteilung in eine haltende, bestimmende und regelnde Tätigkeit.

a) Die haltende Zucht sorgt dafür, daß der Zögling in seinem Wollen sich gleich bleibe. Herbart nennt dieses gleichmäßige Wollen „Gedächtnis des Willens". Das Wollen muß, so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder im Bewußtsein hervortreten. Sie richtet sich gegen Leichtsinn und ist teils abhaltend, teils anhaltend.

b) Die bestimmende Zucht muß durch Mahnungen und Warnungen veranlassen, daß der Zögling wähle und richtig wähle. Sie gibt jedem Wollen oder jedem in ein Wollen fallenden Gegenstande einen begrenzten Preis und läßt das Individuum inne werden, was es dulden oder nicht dulden, haben oder nicht haben, was es gern oder ungern treiben will. Diese Tätigkeit, die den wahren Wert

der Dinge lehrt, führt zu dem, was Maxime und Grundsatz genannt wird.

c) Die regelnde Zucht beginnt im späteren Knabenalter, wenn der Zögling anfängt zu räsonnieren. Dabei muß der Erzieher ihm zu Hilfe kommen und ihm eine Summe von Regeln und Maximen für sein Handeln geben.

Die Zucht greift also zu der Zeit, wo die Richtungen, welche dem Geist des Duldens, des Besitzes und der Betriebsamkeit durch das Wählen und Ausschließen gegeben werden, sich in Maximen und Grundsätzen befestigen, und also der subjektive Teil des Charakters hervortritt, regelnd ein.

Sie schärft dem Zögling zur rechten Zeit das Gewissen und ist bemüht, das System der Sittenlehre, welches der Unterricht darbringt, zu einem System der eigenen sittlichen Einsicht im Zögling zu erheben und zu bewirken, daß dessen Kultur und tatsächliche Realisierung den Zögling zur wichtigsten Lebensangelegenheit werde.

Endlich nährt die Zucht die Innigkeit und Demut des religiösen Gefühls mit den Resultaten der Erfahrung und des Unterrichts, um es vor Verflachung und Ausschweifung zu schützen und stellt die wahrhafte Religiosität dem Zögling als die unentbehrliche Ergänzung der Tugend und der Erkenntnis dar.

Herbart machte den Versuch, an dem in Königsberg 1810 eingerichteten pädagogischen Seminar, das er mit einem Pädagogium im Kleinen, einer Experimentalschule, verband, seine Ideen praktisch zu verwirklichen. Die Einrichtung wurde aber nicht lebensfähig und überlebte Herbarts Tätigkeit in Königsberg nicht.

Resultat: Mängel in der Pädagogik Herbarts sind:

1. Die Annahme, daß die Seele keine Anlagen habe,
2. der mechanische Verlauf der Vorstellungen und seine Fassung in mathematische Formeln,
3. die Trennung der Erziehung in Regierung und Zucht,
4. das Fehlen der körperlichen Ausbildung.

Vorzüge im pädagogischen System Herbarts sind:

1. Die enge Verbindung der Pädagogik mit Psychologie und Ethik,
2. die wissenschaftlich begründete Unterrichtsweise nach den formalen Stufen,
3. die Konzentration und Gliederung des Unterrichts,
4. die Erweckung des Interesses.

Anhang: Die Herbartsche Schule.

Zu der Herbartschen Schule gehören:

Th. Waitz — allgemeine Pädagogik 1852. 4. Aufl. von Dr. O. Willmann 1898.

Stoy in Jena — Encyklopädie der Pädagogik 1878.

Ziller (Leipzig) — Einleitung in die allgemeine Pädagogik 1856.

Unter den Nachfolgern Herbarts hat namentlich Ziller festgehalten an dem Gedanken, der Zögling müsse „die seiner eigenen Entwicklung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwicklung des Menschengeschlechts" durchlaufen und die „konzentrierenden Mittelpunkte" des Unterrichts seien so einzurichten, „daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren" (Grundlegung S. 427).

Auf die Odyssee folgt zunächst Herodot, ihr voran geht die Geschichte der Patriarchen — nach entsprechenden Bearbeitungen für die Kinder (Willmanns Lesebuch aus Homer — Lesebuch aus Herodot). Dabei hat Ziller ganz richtig erkannt, daß neben dem Altertum, der Religion und dem klassischen Altertum das vaterländische Altertum nicht fehlen dürfe. Die Aufeinanderfolge der „konzentrierenden Mittelpunkte" bei Ziller ist daher:

1. Die epische Fabel (Kindergartenstufe).
2. Das epische Märchen (erstes Elementarschuljahr).
3. Robinson (zweites Schuljahr).
4. Geschichte der Patriarchen.
5. Odyssee — parallel damit Geschichte der jüdischen Heldenzeit (Zeit der Richter).
6. Herodot (und die Anabasis) mit einer Geschichte des Davidischen Königtums.

7. Livius mit einer „synthetischen Geschichte des Lebens Jesu".

Die deutsche Lektüre (Sagen, Gedichte usw.) muß sich den einzelnen „Stufen" anbequemen ebenso wie die Geographie.

Resultat: Das historische Prinzip kann nicht ein konstruktives Prinzip für den Lehrplan werden — ohne Künstelei und Gewaltsamkeiten aller Art.

Kern — Grundriß der Pädagogik 1873; 5. Aufl. von Willmann 1893.

Rein — Pädagogik im Grundriß 1893, 2. Aufl.

Strümpell — das System der Pädagogik Herbarts 1894.

Willmann — Didaktik 1882/9 2 Bde.

O. Frick (Halle), Direktor der Franckeschen Stiftungen, der entschieden für die Verwendung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze im Unterricht an höheren Schulen eintrat.

H. Schiller (Gießen) — Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt 1890. Sucht in seiner Pädagogik Herbart und Wundt zu verbinden.

J. Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. 3. verbesserte Aufl. 1905.

Karl Heilmann, Handbuch der Pädagogik, Leipzig 1904.

Selbständig ist Herbarts Psychologie fortgebildet von F. E. Beneke (1798—1854) in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" 1835. 4. Aufl. von Dreßler 1876. Benekes bedeutendster Anhänger ist Dittes in Wien.

In weiterem Sinne ist auch Max Jahn (Leipzig) zur Herbartschen Schule zu rechnen. Jahn ist Kantianer und hat von diesem Standpunkte aus die Lehre Herbarts und Strümpells mit eingehender Berücksichtigung der Forschungen Wundts in selbständiger Weise ausgebaut. Von ihm erschienen:

1. „Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik" 2. Aufl. 1897.

2. „Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik" 2. Aufl. 1899.

Beachtenswert ist auch der Versuch A. Dörings, der in seinem „System der Pädagogik im Umriß" 1894 vom naturalistischen Standpunkt aus sozialistische Forderungen stellt und zu befriedigen sucht.

Sechster Abschnitt.

Der Kampf um die Schulreform.

(Von 1840 bis zur Gegenwart.)

Kampf der antikisierenden und modernen Richtung um die Herrschaft im Gymnasium. In den 20er Jahren Herrschaft des Utraquismus (Versuch, die altklassische und die modernrealistische Bildung zu vereinigen) durch Hegel und Joh. Schulze in Preußen, des Klassizismus im Süden durch Hermann und Thiersch.

a) Seit 1840 entsteht die Wendung, daß der Utraquismus im Süden, der Klassizismus im Norden vordringt. Friedrich Wilhelm IV. mit seinen kirchlichpolitischen Bestrebungen ist für Konzentration auf den klassischen Unterricht.

b) Seit den 70er Jahren wurden die Konzentrationsbestrebungen auf den reinen Humanismus als undurchführbar aufgegeben. Es erhebt sich von neuem der alte Gegensatz der antikisierenden und modernen Richtung als Kampf zwischen dem Gymnasium und Realgymnasium. Die Lehrordnung von 1892 hat zwar mit dem formalistischen Klassizismus der 50er Jahre gebrochen, aber noch nicht das „Gymnasialmonopol" (Paulsen) aufgegeben, es herrscht vielmehr die Tendenz, das Realgymnasium in das klassische Gymnasium aufzunehmen — also Sieg des universalistischen Prinzips.

Die Weltanschauung

bis zu den 20er Jahren	um 1840
Im Zeitalter Herders und Goethes Beherrschung des öffentlichen Lebens durch literarische und spekulativ philosophische Interessen.	Politische, kirchliche, soziale und wirtschaftliche Fragen beschäftigen das Volk.

Die Weltanschauung	
bis zu den 20er Jahren	um 1840
Enthusiastische Verehrung des Altertums.	Konventionelle Bewunderung des Altertums, Geringschätzung, Abneigung.

---

1. Veränderungen in der politischen Welt.

Gleichgültigkeit den Staatsangelegenheiten gegenüber, kosmopolitische Stimmung, der Mensch wird nach seinem Werte an sich geschätzt.	Erwachen des Nationalgefühls durch die Freiheitskriege, Begeisterung für ein einiges Deutschland und eine freie Verfassung (Ideal der Burschenschaft). Gesteigertes Selbstbewußtsein des deutschen Bürgertums. Im Gegensatz zu beiden hartnäckiger Widerstand der Fürsten und des Adels, der zur Explosion von 1848 führte.

2. Veränderungen in der religiös-kirchlichen Welt.

Herrschaft des Rationalismus.	Erwachen der Buchstabengläubigkeit einerseits und anderseits eine aus dem Lager der Hegelschen Schule hervorgehende philologisch-historische Untersuchung der heiligen Schriften (Kritik).

3. Veränderungen in der wissenschaftlichen Welt.

a) Herrschaft der spekulativen Philosophie.	a) Ablösung des philosophischen Idealismus durch eine materielle Denkweise. Emporsteigen der Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Weltanschauung

bis zu den 20er Jahren	um 1840
b) Herrschaft der humanistischen Philologie.	b) Steigende Bedeutung der germanistischen Studien und geschichtliche Erforschung der Vorzeit des eigenen Volkslebens. — Nordische, englische, romanische Philologie. Studium des Sanskrit.

Diese veränderte Weltanschauung machte sich als Opposition gegen die bestehenden Verhältnisse geltend.

1. Friedrich Wilhelm IV., der „Romantiker auf dem Thron".

Friedrich Wilhelms IV. Gymnasialpolitik zerfällt in zwei Teile, in der ersten Hälfte herrschte die idealistische Gefühlspolitik des Königs, in der zweiten, die auf die große Enttäuschung (1848) folgte, die harte Reaktionspolitik seiner Räte.

A. Erster Abschnitt 1840—1848.

Für echtes Christentum und deutsches Wesen im Sinne des Mittelalters schwärmend, fühlte Friedrich Wilhelm IV. sich berufen, den in die ungläubige Hegelsche Philosophie und französisches Unwesen verirrten Zeitgeist zurechtzubringen. Der „allseitigen Bildung" gegenüber, die die Ära Schulze-Altenstein-Hegel erstrebte, war ihm „Gesinnung", „ein Können auf beschränktem Gebiet, das aber in Gesinnung und Tat sich umsetzte", die Hauptsache.

Hatten die Räte seines Vaters, das Ministerium Altenstein, mit den Mitteln des Bureaus (Verfügungen, Schulpläne und Prüfungsordnungen) gearbeitet, so suchte er seine Ziele durch persönliche Einwirkung zu erreichen.

Friedrich Wilhelm IV. berief Eichhorn (1779—1856) zum Kultusminister und den Schulrat Gerd Eilers (1788—1863) zum vortragenden Rat für das höhere Unterrichtswesen. Beide luden durch ihre Reformen viel Haß bei den Zeitgenossen auf sich.

Universitäten.

Die Reformen auf den Universitäten bezweckten die Zurückdrängung des Hegelschen Rationalismus, der

nur „Staats- und Kirchenverwüster“ bilde und „in dessen Schoß der in den Tiefen wühlende Geist gezeugt würde“. Das Heilmittel gegen diese Übel war die „Besetzung der Lehrstühle mit Männern, die nicht in dem Strom des revolutionären Geistes schwammen“.

Gymnasien.

Der Vorwurf der Überbürdung führte hier zu einer „Vereinfachung der Lehrpläne und Sicherstellung der klassischen, der humanen, der sittlichen, der religiösen Bildung gegen die Einflüsse des Zeitgeistes“.

Ein stark hervortretender Zug der 40er Jahre ist die Anfeindung der klassischen Bildung als einer unkirchlichen und unchristlichen (Hengstenberg, Rumpel). Nicht nur Thiersch, sondern auch preußische Philologen traten besonders in der Presse energisch dagegen auf — die Aussaat des Ministeriums Eichhorn ging in Haß auf.

Realschulen.

Am meisten traf die Ungunst der Regierung die Realschulen. Ihrer Wirksamkeit schreibt Eilers einen großen Teil des allgemeinen Verderbens zu.

Seminarien.

Das Urteil der Regierung über die Seminarien lautete, in der Verstandesbildung hätten sie zwar Rühmliches geleistet, aber die Entwicklung der sittlichen Kräfte sei abgeschwächt.

Resultat: Eichhorn und Eilers waren nicht die Männer, ein Neues zu schaffen, sie beschränkten ihre Tätigkeit auf die Behandlung der Personenfragen. So hatte die Regierung weiter nichts erreicht, als den Zeitgeist zu reizen: Hegelsche Philosophen, rationalistische Theologen, humanistische Philologen und fortschrittliche Naturforscher waren aufs ärgste gegen die Regierung aufgebracht.

B. 1848.

Eichhorn und Eilers verschwanden. Man rief nach Reformen, nach Freiheit: Lösung der Beziehungen von Kirche und Schule, Selbstverwaltung.

Die erstrebten Veränderungen, soweit sie den Unterricht angehen, kann man unter drei Gesichtspunkte bringen:

1. Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts gegenüber

dem modernen, besonders dem Unterricht im Deutschen und den lebenden fremden Sprachen, sowie der Naturwissenschaft,

2. Beschränkung des Lateinischen zugunsten des Griechischen,

3. Beschränkung der Schreib- und Sprechübungen zugunsten der Lektüre.

Diese Bestrebungen traten deutlich in den von Herm. Köchly (1815—1876) inspirierten Beschlüssen der sächsischen Gymnasiallehrerversammlung in Meißen hervor.

Die Reformbewegung in Preußen, die unter dem Ministerium Ladenberg in einer Landesschulkonferenz im April 1849 unter Vorsitz des Geh. Oberregierungsrats Kortüm gipfelte, verhalf Preußen zu einem Unterrichtsgesetz, das Ladenbergs Nachfolger zu den Akten legte.

Resultat: Die Reformpläne der Revolutionszeit bezeichnen die Richtungslinien, in denen sich, nachdem die Reaktionsperiode abgelaufen war, die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen bewegt.

Anhang: Die österreichische Gymnasialreform.

In Österreich war auf die Regierung der Aufklärung eine lange Zeit der Stagnation erfolgt. Die große geistige Bewegung, welche das protestantische Deutschland um die Wende des Jahrhunderts erlebte und von welcher auch Bayern ergriffen wurde, überschritt nicht die österreichischen Grenzen.

Das Revolutionsjahr 1848 brachte auch hier den großen Umschwung. Unter dem Ministerium Graf Leo Thun 1849—1860 fand die große und durchgreifende Erneuerung des gesamten österreichischen Unterrichtswesens statt, womit es auf den Boden der modernen Wissenschaft und Kultur gestellt wurde.

Zwei Männer, Franz Exner († 1853) und Hermann Bonitz († 1888), wurden mit der Reform des gelehrten Unterrichts betraut und verfaßten den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich", der 1849 veröffentlicht und 1854 definitiv angenommen wurde.

Der frühere zweijährige philosophische Kursus wird mit dem sechsjährigen Kursus des alten Gymnasiums zu einem achtjährigen und achtklassigen Gymnasialkursus vereinigt. Dieser zerfällt in zwei Abteilungen, Ober- und Untergymnasium mit je 4 Klassen.

Mathematik und Naturwissenschaften, die bisher fast durchaus auf den philosophischen Kursus verspart gewesen waren, wurden als wesentliche Unterrichtsgegenstände aufgenommen.

Der altsprachliche Unterricht. War bisher die Fertigkeit im Gebrauch des Lateinischen das alleinige Ziel des Gymnasialunterrichts gewesen, so handelte es sich in dem Exner-Bonitzschen Entwurf um die Fähigkeit, lateinische Schriftsteller mit Verständnis des Inhalts und der Form zu lesen. Die griechische Sprache wurde der lateinischen gleichwertig zu Seite gestellt.

Resultat: So jagte man in Österreich dem Ideal der „allseitigen Bildung" nach, während man in Preußen seit 1840 sich bemühte, aus dieser Allseitigkeit wieder herauszukommen.

Die Erfolge waren genau wie s. Zt. in Preußen, Überbürdung der Schüler und mangelhafte Ergebnisse, deshalb erwachte ein starker Widerspruch, der jedoch erfolglos blieb.

C. Dritter Abschnitt. 1850—1866.

Auf die Revolution im Jahre 1848 folgte in Preußen, wie in politischer Hinsicht, so auch auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichts, eine Reaktion. Das Schulregiment lag in den Händen des Ministers von Raumer.

a) Auf dem Gebiete der Volksschule erließ der Minister die drei vielgenannten Regulative von 1854 (Verfasser Ferdinand Stiehl). Sie sind vom Mißtrauen gegen die Seminare, ihre Lehrer und Zöglinge eingegeben. Namentlich den Seminardirektoren maß Friedrich Wilhelm IV. einen Hauptteil der Schuld an den Ereignissen von 1848 bei.

Durch die Regulative wurde die Forderung der Lehrer auf bessere und erweiterte Bildung abgewiesen, der Religionsunterricht in den Mittelpunkt gerückt und zugleich veräußerlicht und mechanisiert. So suchte das Ministerium „dem volksverderbenden Treiben eines räsonierenden, kosmopolitischen Schulmeistertums" Einhalt zu tun.

b) Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens trat Ludwig Wiese, der 1852 ins Ministerium eintrat, reformierend auf.

Klassische Bildung, verbunden mit christlichem Glaubensleben, war die Norm seiner Bestrebungen.

Rumpels Klagen über den unchristlichen Geist der höheren Schulen und der philologischen Lehrer wurden auf Pfarrkonferenzen und Kirchentagen aufgenommen und führten zur Gründung von christlichen Privatgymnasien. Die wichtigste Gründung dieser Art war das „evangelische Gymnasium in Gütersloh", dessen Direktor Rumpel wurde. Friedrich Wilhelm IV. sprach sich über diese Gründung sehr anerkennend aus.

Gegenüber dieser Gütersloher Separation trat Wiese auf der Erlanger Philologenversammlung 1851 dafür ein, daß „die alten Gymnasien sich das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten noch wollten", und fand volle Zustimmung.

Es lag den leitenden Männern daran, den Krieg zwischen Philologie und Theologie, der schon unter dem Ministerium Eichhorn entbrannt war, einzustellen und den Gegensatz zwischen Altertum und Christentum möglichst klein erscheinen zu lassen. Die Maßnahmen des Ministers von Raumer waren aber nicht dazu angetan, in dieser Hinsicht einen Erfolg zu erringen. Wiese äußert sich außerordentlich skeptisch über die Wirkung der Anordnung, sich der religiös-kirchlichen Denkart der Lehrer versichern zu wollen durch eine Prüfung der Kenntnisse in der Religionslehre im *examen pro facultate docendi;* ebensowenig hielt er von den Beförderungen und Auszeichnungen, die als Anerkennung kirchlicher Haltung winkten.

In der Revision des Lehrplans, die 1856 zugleich mit einer Verfügung über die Maturitätsprüfung erfolgte, drang Wiese, durchdrungen von der Wahrheit der Überbürdungsklage, auf Konzentration und zwar im Gegensatz zu den Forderungen von 1848 entschiedene Konzentration auf den lateinischen Unterricht.

Trotzdem zeigt der Lehrplan von 1856 im Vergleich zu dem von 1837 wenig Veränderungen.

Resultat: Die Vereinfachung des Lehrplanes wurde nicht erreicht, ebensowenig Fertigkeit im Lateinschreiben und -sprechen. Zudem wurde die Freiheit und Selbständigkeit der Lehrer rücksichtslos eingeengt.

Paulsen nennt das Ergebnis der preußischen Gymnasialpolitik im Zeitalter der Reaktion einen Mißerfolg. Dem Geschlecht von 1848 die Bildungsideale des Reformationszeitalters aufzudrängen, war vergeblich.

Als Verdienst der Wieseschen Tätigkeit ist festzustellen, daß er in dieser Zeit des kirchlichen und politischen Reaktionsfanatismus der Gelehrtenschule im klassischen Altertum ein neutrales Gebiet erhalten hat, und ferner, daß er die Notwendigkeit einer dem Gymnasium nebengeordneten Realschule anerkannte.

2. Die Entwicklung der Realschule zum Realgymnasium.

I. Abschnitt.

Bis zum Anfang dieses Jahrhunderts war die Lateinschule die einzige höhere Schule, sie diente zugleich als Gelehrten- und als Bürgerschule. Selbständige Bürger- oder Realschulen gab es nur in einer kleinen Anzahl von Städten, da die Gymnasien für die künftigen Handwerker und Kaufleute nicht lehrten, was jene brauchten.

Die Neuorganisation der Gelehrtenschule in den ersten zwei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts vermehrte die Mißstände. Die Dispensationen in den alten Lateinschulen fielen weg, das Griechische trat ebenbürtig neben das Lateinische. Diese reinen Gelehrtenschulen veranlaßten zahlreiche Stadtverwaltungen zur Errichtung von lateinlosen Schulen mit ausgedehntem Unterricht in den Realien und den neueren Sprachen.

Die Regierung zu Joh. Schulzes Zeiten erkannte die Notwendigkeit an, war aber gleichgültig gegen diese Schulen für die gewerblichen Berufe und versagte Staatszuschüsse für derartige Anstalten, „da der Gymnasialunterricht wohl geeignet sei, auch zu den Gewerben und den mehr praktischen Berufsarten die allgemein-wissenschaftliche Vorbildung zu geben“. Überdies witterte man in den Realschulen Konkurrenzanstalten des Gymnasiums.

Trotzdem schätzte man vielerorts die Realschule als ein geeignetes Mittelglied zwischen dem Gymnasium, das zu weit abführte von den Bedürfnissen des Lebens, und den Bürgerschulen, die von der höheren Bildung allzu bedenklich abwichen. Latein aber sollte als zurzeit unentbehrlich bleiben.

Hierin ruhen die Keime zu zwei Anstalten: 1. der

Keim der reinen Bürgerschule ohne Latein und 2. der Keim der Realschule mit Latein, die naturgemäß zum Realgymnasium anwächst. Die ganze folgende Entwicklung ist ein Kampf zwischen diesen beiden Tendenzen.

II. Abschnitt.

Die „vorläufige Instruktion für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsverfügungen“ vom Jahre 1832 knüpfte an das Bestehen dieser Prüfung die Berechtigung zum einjährigen Dienst und zum Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden. Unter den Prüfungsgegenständen war auch Latein (Cäsar, Ovid, Vergil).

1838 verfügt die Regierung den Ausschluß aller Realabiturienten ohne Latein von allen Staatsämtern.

So entstand ein Realgymnasium wider Willen und ohne Berechtigungen, die Lasten blieben den Kommunen, und staatliche Leistungen wurden verweigert.

Unter Friedrich Wilhelm IV. wurde es noch schlimmer. Eilers sah in den Realschulen Brutstätten des Materialismus, der Irreligiosität und der Revolution. Unter ihm trat eine noch stärkere Betonung des Lateinischen in den Realschulen ein.

Im Jahre 1849 schien die Landesschulkonferenz den Realschulen die Last des obligatorischen Lateinkursus abzunehmen und auch den Zugang zu den Universitäten zu eröffnen, aber die Reaktionsperiode vernichtete diese Hoffnungen.

Wiese, zwar kein Freund der Realschule, erkannte ihre Notwendigkeit an, ganz besonders auch um der Konzentration des Gymnasiallehrplans willen. Aus dieser Stellung Wieses ist die Unterrichtsverfassung vom Jahre 1859 entworfen. Aber im Gegensatz zu den Ansichten Wieses verfügte das Ministerium vielfache Berechtigungsbeschränkungen der Realabiturienten (1855 Sperrung der Bauakademie, 1856 des Bergfaches, 1857 des Eintritts ins Postfach).

III. Abschnitt.

1859 trat an Raumers Stelle ein neuer Kultusminister v. Bethmann-Hollweg. Er überzeugte sich bald

von der inneren Notwendigkeit der Realschule und erließ 1859 eine „Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen". 1859 ist das Geburtsjahr des preußischen Realgymnasiums.

Danach zerfallen diese Anstalten in Realschulen I. Ordnung, Realschulen II. Ordnung und höhere Bürgerschulen.

Die ersteren waren Anstalten mit 9jährigem Kursus und Latein in allen Klassen, die beiden anderen sind unvollständige Realschulen mit kürzerem Kursus. Der Einjährigenschein wurde bei den Realschulen I. Ordnung nach halbjährigem Besuch der Sekunda gewährt, sodann erwirkte Wiese die Zulassung zum Staatsbaudienst und Bergfach, die Universitäten aber blieben ihnen verschlossen. So nahmen die Realschulen allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien ein.

Sahen viele in den Realgymnasien eine zwitterhafte Mißbildung, Wiese verteidigte sie als eine Schulform, die aus den Bedürfnissen der Zeit erwachsen sei.

So gab es nunmehr statt des einen Gymnasiums und der höheren Bürgerschule zwei Formen des Gymnasiums, ein dem Altertum und ein mehr dem Modernen zugewendetes, die sich nur in einem Punkte unterschieden: den Schülern des neuen Gymnasiums blieb die Universität verschlossen.

IV. Abschnitt.

Der Kampf des Realgymnasiums um die Universitätsberechtigung.

1870 wurde den Realabiturienten die Universität geöffnet, allerdings nur in bescheidenem Maße: das Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen mit dem Recht auf Anstellung im höheren Schulfach. Die Realschulen sahen hierin nur eine Abschlagszahlung. Sie hielten fest an der Forderung der Gleichstellung des neuen mit dem alten Gymnasium.

Die Zeit Wilhelms I.

Seit der Thronbesteigung Wilhelms I. begann eine neue Ära.

Die große befreiende Wendung des Jahres 1866, die den Glauben an das Volk und seine Kraft weckte, machte sich auch in der Schulpolitik geltend. Anstatt der unter der Regierung Friedrich Wilhelms IV. herrschenden Scheu vor der Aufklärung, die beinahe zu einer bildungsfeindlichen Schulpolitik führte, wurde die Anschauung lebendig: da alle Kraft, die militärische und ökonomische, auf der Leistungsfähigkeit des einzelnen beruht, liegt es im Interesse des Staates, alle intellektuellen und sittlichen Kräfte der Bevölkerung zur möglichsten Höhe zu entwickeln.

Formell gelangte die neue Auffassung zur Herrschaft, als 1872 Falk das Unterrichtsministerium übernahm.

Seine Verwaltung ist von hervorragender Bedeutung:

a) auf dem Gebiete des Volksschulwesens wurden die vielgehaßten Stiehlschen Regulative durch die „Neuen Bestimmungen" vom Jahre 1872 ersetzt. Anknüpfend an die große Pestalozzische Epoche des preußischen Schulwesens, verwerfen sie das mechanische Memorieren (Stiehl) und dringen auf freie Entwicklung der Kräfte und Förderung geistiger Kultur.

Hatte das Kultusministerium früher den Dienst der Kirche als Hauptaufgabe der Schule angesehen, so trat es jetzt in eine Abwehrstellung gegen die Kirche.

b) 1875 trat an Wieses Stelle Hermann Bonitz, der Reformator des österreichischen Schulwesens.

Bonitz, ein Gelehrter und Pädagog von seltener Begabung, wurde mit großen Hoffnungen aufgenommen. Er knüpfte mit seiner Idee eines Einheitsgymnasiums an die Gymnasialpolitik Joh. Schulzes und dessen Ideal einer allseitigen Bildung an, damit waren die seitherigen Konzentrationsbestrebungen aufgegeben.

Seine Ideen kamen unter dem Ministerium von Goßler (1881 bis 1891) in den Lehrplänen von 1882 zum Ausdruck.

Die vorhandenen Schularten blieben bestehen, aber ihre Charakterunterschiede suchte man nach Möglichkeit auszugleichen. Mathematik und Naturwissenschaften, sowie Französisch vermehrte man auf den Gymnasien natürlich auf Kosten der alten Sprachen, anderseits erweiterte man die lateinischen

Studien auf den Realschulen erster Ordnung — diese erhielten nun sämtlich die Bezeichnung Realgymnasien, während die lateinlose Realschule von nun an Oberrealschule hieß.

Die Aufgabe des Gymnasiums erfuhr nach der realistischen, die des Realgymnasiums nach der humanistischen Seite eine starke Erweiterung, die früheren Ziele jedoch blieben besonders auf den humanistischen Gymnasien (was die Beherrschung des Lateinischen anlangte) dieselben.

Resultat: Die Lehrpläne von 1882 waren ein Kompromiß mit allen möglichen Forderungen und Rücksichten. Niemand war mit ihm zufrieden, denn die beiden Übel, um deren Beseitigung es sich handelte, blieben: die Überbürdung und der Schulkrieg. Die Ärzte begannen sich wieder mit der Überbürdungsfrage zu beschäftigen, Überbürdungsverhandlungen wurden von dem Ministerium angestellt und ebenso setzten die Vertreter des Realgymnasiums (Realschulmännerverein) ihre Bemühungen fort, ihren Abiturienten den Zugang vor allem zum Studium der Medizin zu gewinnen. Auf gegnerischer Seite wehrte man energisch ab.

Die Überfüllung der gelehrten Berufe durch den Zuzug von der Realschule, der die Regierung von einer Erweiterung der Berechtigungen abzusehen veranlaßte, und die steigende Bedeutung der lateinlosen Realschulen als unentbehrliche Anstalten für den höheren Bürgerstand sowie für das mittlere und niedere Fachschulwesen, brachten eine Strömung gegen die Realgymnasien zu Wege.

V. Abschnitt.

Die Reformen Kaiser Wilhelms II.

Einen Wendepunkt in der Entwicklung des deutschen Bildungswesens bildet die Rede, mit der Kaiser Wilhelm II. die „Dezemberkonferenz“ 1890 eröffnete. Der Kaiser wandte sich schroff gegen den Geist des humanistischen Gymnasiums: „Wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer, wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertelang bestanden hat.“ „Statt des klassischen Altertums soll das Moderne und besonders das Nationale in den Mittelpunkt des Unterrichts treten. Es fehlt uns vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht.“

Unter dem Eindruck dieser Eröffnungsrede erfolgten die Verhandlungen und auf Grund derselben die Lehrpläne von 1892.

Die Leitmotive dieser Lehrpläne sind: Verminderung der Arbeitszeit für beide Arten des Gymnasiums fast ausschließlich auf Kosten der alten Sprachen. Die Lehrziele derselben werden dementsprechend eingeschränkt. Der deutsche Unterricht wird neben Religion und Geschichte als der ethisch bedeutsamste hervorgehoben.

Die Bedeutung dieser Reform zeigte sich darin, daß fast sämtliche deutsche Staaten in den nächsten Jahren eine Revision ihres Schulwesens unter Annäherung an den preußischen Lehrplan vornahmen, und zwar war die Annäherung bei den süddeutschen Staaten geringer als in Norddeutschland.

Diese Reform ist, wie Paulsen schreibt, als ein ernsthaft gemeinter Versuch anzusehen, das höhere Schulwesen den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Gegenwart anzupassen, aber Zufriedenheit erweckte sie nirgends. Das Gymnasium blieb dem Realgymnasium gegenüber auch fernerhin bevorrechtigt, so daß die Gymnasien infolgedessen an einer Überfüllung mit Schülern litten.

Die vom Kultusminister im Juni 1900 einberufene Schulkonferenz war im Gegensatz zu der Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 von wesentlich freieren Anschauungen erfüllt, die in dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. Nov. 1900 zum Ausdruck kamen. Bezüglich der Berechtigungen wurden das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig angesehen. Die revidierten „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“ erschienen 1901.

„Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen.“ Nicht zu übersehen ist auch, daß man in steigendem Maße der körperlichen Ausbildung der Schüler ein hohes Interesse zugewandt hat.

Die Erziehung zu echtem Patriotismus ist eine der Hauptaufgaben unserer Jugendbildung. Die gesinnungbildende Kraft, die der Neuhumanismus der Beschäftigung mit dem Altertum zuschrieb, erwartet die heutige Schule von dem Einfluß, den deutsche Geschichte und Dichtung, deutsche Sprache und Kultur

auf die Schüler ausüben soll — also nationaler Charakter unseres Schulwesens.

Eine ausführliche Zusammenstellung der für die Zulassung zu den Berufsprüfungen in den deutschen Bundesstaaten geltenden Bestimmungen über die Reifezeugnisse findet sich in Lexis, das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Bd. II S. 157—172.

VI. Abschnitt.

Die (lateinlosen) Realschulen.

Auch die Entwicklung der (lateinlosen) Realschule, welche für die Bildung des kleinen Bürger- und Beamtenstandes zu sorgen hat, wurde durch die Neuordnung der Jahre 1892/1901 zum Abschluß gebracht; diese Schulen wurden auf einen sechsjährigen Lehrgang beschränkt, dessen Absolvierung zum einjährigen Dienst und gewissen subalternen Beamtenstellen befähigt. Der Lehrgang entspricht dem der ersten sechs Jahre der neunklassigen Oberrealschule, deren drei obere Klassen nunmehr eine unmittelbare Fortsetzung des Realschulkursus bilden.

In Bayern gibt es keine Oberrealschulen, hier schließen sich an die ebenfalls vorhandenen sechsklassigen Realschulen die Industrieschulen (in München, Augsburg, Nürnberg, Kaiserslautern) an, die einen überwiegend fachlich-technischen Charakter haben.

Die Realschulen sind somit recht eigentlich die Vermittlung zwischen der Bildung des Mittelstandes und der akademischen Kreise. Jedem begabten Schüler ist es auf diese Weise möglich, nach Absolvierung des 6. Schuljahres, bis zum Abiturientenexamen weiterzugehen und sich damit den Weg zur Hochschule zu eröffnen.

„In der heutigen lateinlosen Realschule,“ sagt Halfmann, (Reform der höheren Schule S. 362,) „deren Zöglingen nach ihrem Lehrplane die Möglichkeit gegeben ist, ihre Allgemeinbildung durch den Übergang in die Oberrealschule weiter fortzusetzen, haben die weiteren Bevölkerungsklassen des Mittelstandes endlich die Schulart erhalten, die nach Lehrplan und Prüfungsordnung allen Anforderungen entspricht, die man bei heutigen Übergangsverhältnissen unseres höheren Schulwesens billigerweise stellen kann.“

Wünschenswert aber bleibt immerhin, daß eine noch freiere Beweglichkeit einträte. Aus diesem Bedürfnis heraus ist, wie weiter unten dargelegt wird, die Idee des gemeinsamen Unterbaues und die Ausbildung der Reformanstalten, die diese Idee zu verwirklichen suchen, hervorgegangen.

VII. Abschnitt.

Die Reformanstalten.

Das Altonaer System.

In dem Osterprogramm 1897 gibt der Direktor des Realgymnasiums und der Realschule zu Altona, Dr. Schlee, einen kurzen Rückblick der 25 Jahre bestehenden Anstalt. Schlee ist der Ansicht, daß in der Altonaer Verbindung von Realgymnasium und Realschule das Ziel erreicht ist, eine Realschule zu schaffen, welche zugleich den Ansprüchen einer Welthandelsstadt entspricht und die Berechtigungen einer Realschule I. O. hat.

Die Altonaer Anstalt hat zwischen dem rein humanistischen Bildungswege für alle Universitätsstudien und dem naturwissenschaftlichen für alle technischen Berufszweige eine vermittelnde Stellung eingenommen. Einerseits sei das, was die Literatur der Griechen und Römer an bleibendem Bildungswerte besitze, bereits in die moderne Dichtung und Wissenschaft aufgenommen und werde durch diese dem einzelnen in weiterem Umfange und wirksamer vermittelt, als es gemeinhin durch unmittelbares Studium geschehe — anderseits sei das Studium der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur ein unentbehrlicher Bestandteil der gesamten Geistesbildung unseres Volkes, ganz besonders geeignet, historischen Sinn und historisches Verständnis mehr als andere zu bilden und zu vertiefen.

Allein die klassische Bildung sei nicht mehr ausschließlich *die* Bildung, und die Zeiten seien vorüber, wo es *einem* Menschen möglich war, den gesamten Bildungsstoff mit seinem Geiste zu umfassen.

Darum sei es notwendig, den Unterricht bis zum 12.—14. Schuljahre auf diejenigen Gegenstände zu beschränken, deren Kenntnis man von *allen* Höhergebildeten unserer Zeit fordert. Erst dann mag zunächst das Lateinische, und wo man auf

diesem Unterbau ein humanistisches Gymnasium aufbauen will, zwei Jahre später auch das Griechische hinzutreten.

„In einer Anstalt, die Vorbildung für die verschiedensten Berufszweige, nicht durch zusammenhangsloses Nebeneinander und nicht durch Verwirrung der Ziele vereinigt, sondern durch organisches Herauswachsen verschiedener Zweige aus einem gemeinsamen Stamme."

Dr. Schlee rühmt, daß die Altonaer Realschule 3 Jahre länger, als es sonst möglich war, ihren Schülern die Bahn zu allen Berufszweigen offen gehalten und viele schwächere Schüler vor verfehltem Bildungsgange bewahrt habe.

Und ferner:

„Achten wir auch diese Studien (humanistische) nicht gering, da sie den Sinn veredeln und heben, aber noch über dem gelehrten und dem ästhetischen Interesse steht uns als einer Realanstalt das ethische und praktische."

Die Anstalt hat einen gemeinsamen Unterbau bis IV, und teilt sich von III ab in Realschule und Realgymnasium. Die Realschule ist lateinlos und hat einen 3jährigen Kursus, das Realgymnasium hat einen 6jährigen Kursus mit starkem Lateinbetrieb.

Das Frankfurter System.

Sowohl das Realgymnasium als auch das städtische Goethegymnasium in Frankfurt unterrichten nach den Frankfurter Lehrplänen.

1. Die Reformschule.

Der Hauptunterschied zwischen der Reformschule mit Frankfurter Lehrplänen und den bisherigen höheren Schulen besteht darin, daß der Unterricht in den fremden Sprachen im Gymnasium und Realgymnasium mit dem Französischen beginnt, während bisher das Lateinische den Anfang und die Grundlage bildete. Demgemäß findet an den beiden maßgebenden Anstalten der Unterricht so statt, daß Französisch in VI, V, IV mit je 6 Stunden einsetzt, dann folgt in UIII als zweite fremde Sprache Latein, das am Gymnasium 10, am Realgymnasium 8 Stunden in Anspruch nimmt. Der Unterschied an den beiden Anstalten ist nicht so groß, daß nicht ein Schüler der einen

Anstalt aus der OIII in die UII der andern Anstalt übergehen könnte. Erst von da ab spalten sich wieder Schüler nach der gymnasialen und realen Richtung, denn am Gymnasium beginnt in UII Griechisch, am Realgymnasium Englisch.

Diese Einrichtung gewährt den gemeinsamen Unterbau zunächst für das Gymnasium, das Realgymnasium und die lateinlose Realschule bis IV und dann den gemeinsamen Unterbau für das Gymnasium und das Realgymnasium bis OIII inklusive. Es ist somit die Möglichkeit gegeben, die Schüler je nach ihrer Fähigkeit eine der 3 Anstalten besuchen zu lassen, ein Vorteil gegen die jetzige Einrichtung, wo die Eltern schon oft im 10. Lebensjahre ihrer Kinder sich für eine dieser Anstalten entscheiden müssen; nun tritt die Entscheidung erst im 15. Lebensjahre an sie heran.

2. Die neue Methode.

Das Französische ist auf den alten humanistischen Gymnasien trotz aller pädagogischen Bemühungen nicht gediehen, noch konnte es gedeihen. Die Schuld trifft weder Lehrer noch Schüler, sondern das System.

Während bisher die Sprache deduktiv gelehrt wurde, soll sie jetzt in empirischer Weise gelehrt und die Schüler induktiv in dieselbe eingeführt werden, bisher lernte der Schüler die Vokabeln mechanisch auswendig, ein innerer, geistiger Zusammenhang war nicht vorhanden. Nie kann aber eine lebende Sprache aus Vokabeln und Regeln zusammenkonstruiert oder an Übersetzungsübungen gelernt werden. Diese letzteren mögen ein ganz nützliches Hilfsmittel sein, den Besitz der Sprache vermögen sie aber nicht zu verschaffen, das kann nur die Übung, der beständige mündliche und schriftliche Gebrauch zusammenhängender Worte und Gedanken. Darum beginnt die neue Methode nach Überwindung der ersten lautlichen Schwierigkeiten gleich mit Sprechen. Zunächst werden die dem Schüler bekannten, ihn umgebenden Gegenstände, das Schulzimmer, sein Körper usw. behandelt. Er berichtet in zusammenhängender Rede, die erst vom Lehrer vorgesprochen und vom Schüler wiederholt wird, über das, was er vor Augen hat; erst wenn er dies kann, geht er zum Schreiben über. Aus

kurzen Sätzchen, die er nachspricht, lernt er bald eine kleine zusammenhängende Rede, die natürlich sehr einfach ist. Doch bald kommt Übung hinzu, es finden sich zusammengesetzte Sätze und ehe ein Jahr herum ist, ist er imstande, einen auch stilistisch richtigen Aufsatz über das Klassenzimmer, ein Bild usw. zu schreiben. Die Erfolge an den Anstalten mit Frankfurter Lehrplänen sind überraschend, natürlich muß man bedenken, daß in VI, V und IV je 6 Stunden zur Verfügung stehen. Die Befürchtung, daß durch diese scheinbare Einseitigkeit die grammatikalische Sicherheit leiden müsse, ist durch die Praxis widerlegt, denn der Unterricht ist nur scheinbar einseitig. Die Regeln, die der Schüler früher durch mühsames Einpauken in langweiliger Weise erlernen mußte, verwendet er beim Sprechen unbewußt, und stellt sich am Ende bestimmter Zeitabschnitte die Regeln aus dem sichern geistigen Besitz selbst zusammen. So wie ein Kind die Muttersprache nicht nach Regeln, sondern durch Vor- und Nachsprechen erlernt, so lernt der Schüler die neueren Sprachen, die ja zum Sprechen da sind, auf dieselbe Weise.

Die Hilfsmittel dazu sind sehr verschieden, aber alle beruhen auf der Anschauung. Das beste wäre, man hielte sich stets an Gegenstände, die der Schüler hauptsächlich vor Augen hat: Schulzimmer, Körper, Gebrauchsgegenstände wie Uhr, Messer, Schlüssel usw., da indessen hierin bald ein Mangel eintritt, muß man Bilder zu Hilfe nehmen, die den Gesichtskreis erweitern. Dazu eignen sich die von Hölzel in Wien herausgegebenen, bunten, großen Karten für den Anfang am besten. Je größer die Fassungskraft der Kinder wird, um so schwierigere Sachen kann man verwenden, bis endlich der Schüler der obersten Klassen die Sprache frei beherrscht.

Die schriftlichen Haus- und Klassenarbeiten fallen bei der neuen Methode nicht weg, sie erfahren nur darin eine Änderung, daß der Schüler neben rein grammatikalischen Leistungen auch solche ablegen muß, welche eine Beherrschung der Sprache und des durchgenommenen Lesestoffs zeigen: Diktate und kleine freie Aufsätze.

Der Reformplan ist Ostern 1901 bis O I an beiden Anstalten durchgeführt.

3. Wirkung der neuen Methode

a) auf die Schüler.

Es kann wohl niemand behaupten, daß der Unterricht in der bisherigen grammatikalischen Weise den Geist eines Kindes befriedigt. Abstrakte Begriffe von Vaterland und Tugend, von Weisheit und Enthaltsamkeit usw. langweilen. Das Kind verlangt die Gegenwart, die seinem Gedankenkreise am nächsten liegt. Darum ist eine lebende Sprache in den Anfang gesetzt. Man soll nur sehen, mit welchem Eifer die kleinen VIer usw. sich bemühen, das, was sie vor sich sehen, in der fremden Sprache auszudrücken. Sie sind lebhafter, alles interessiert sie, jeder will antworten, ein richtiges Stillsitzen ist ihnen kaum möglich, sie fragen sich gegenseitig — kurz, es ist Leben in ihnen, sie wollen alle vorwärts kommen. Demgemäß sind sie in der Stunde aufmerksam, sie arbeiten auch mit mehr Lust zu Hause, weil sie das, was sie im Unterricht gelernt haben, gleich praktisch verwerten können. Sie fühlen, daß sie jeden Tag etwas Neues, Verwendbares hinzulernen und daß sie, wenn sie im Unterricht aufmerksam sind, zu Hause weniger zu tun haben. Denn die Hauptarbeit liegt in dem Klassenunterricht, die Hausarbeit ist nur Wiederholung.

b) auf die Lehrer.

Anders ist die Wirkung auf die Lehrer.

Die neue Methode stellt an die Lehrer ganz gewaltige Anforderungen. Ein Lehrer mit Nebenfakultas in den neueren Sprachen z. B. ist jetzt nicht mehr verwendbar. Wer die neue Sprache nicht sprechen kann, soll seine Hand davon lassen, er verdirbt mehr, als er nützt. Die Schüler wollen alles wissen, es kommen Querfragen, auf die der Lehrer sich nicht vorbereiten kann. Der Lehrer soll die Schüler anregen, weiter vorzudringen, er muß ihnen auf alle Fragen Auskunft geben können — alle Fragen seitens der Schüler werden in französischer oder englischer Sprache gestellt, er muß sie verstehen, wenn sie auch noch so verkehrt sich ausdrücken, er muß sie verbessern — kurz, seine Aufmerksamkeit ist aufs höchste gespannt, und das stundenlang.

Und die Disziplin! Die Lebhaftigkeit der Schüler ist so

groß, daß es nichts Geringes ist, die Klasse in strenger Zucht zu erhalten.

So muß der Lehrer, der nach dieser neuen Methode unterrichtet, eine vorzügliche körperliche und geistige Kraft besitzen. Bedenkt man nun, daß ein Lehrer an solchen großen Anstalten, wie in Frankfurt, eine Menge Korrekturen bewältigen muß, so kann man die Klagen über Überbürdung der Lehrer wohl verstehen. Jedenfalls ist der Unterricht in den neuen Sprachen gerade in den unteren Klassen der schwierigste, aber auch der wichtigste, und eine Entlastung des Lehrers, der diesen Unterricht erteilt, unbedingt notwendig.

4. Vergleichung der Reformschulen mit den bisherigen Anstalten.

Auf dem Neuphilologentag in Wien 1898 wies der Realgymnasialdirektor Walter-Frankfurt a. M. in seinem Vortrag: „Über Schulreform und Reformschulen" auf die vielfachen Vorteile der Reformschulen hin und führte u. a. folgendes aus:

Im vierten und im fünften Jahrgang (U III und O III) ist der Unterricht im Reformgymnasium und Realreformgymnasium fast noch derselbe, so daß der Übergang der Schüler von der einen Anstalt zu der andern nicht gehindert ist. (In Hannover und Karlsruhe ist an der von Direktor Ramdohr bzw. Treutlein geleiteten Reformschule die volle Übereinstimmung beider Abteilungen bis einschließlich O III durchgeführt worden.)

Ferner gewinnt dadurch, daß das Kind in der fremden Sprache sprechen lernt, auch seine Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache.

Vom theoretischen Standpunkte aus geht man, nachdem die Muttersprache befestigt ist, zur nächstliegenden fremden Sprache, und dann erst zum fernerliegenden Latein (ähnlich Comenius).

Bedenken gegen den Beginn des Lateins erst in U III sind durch die Erfahrung widerlegt: Die seit 1884 abgehaltenen Reifeprüfungen auf den Reformanstalten in Altona haben das Ergebnis gehabt, „daß die Schüler nicht nur denjenigen der sonstigen Realgymnasien gleich, sondern ihnen sogar in viel-

facher Hinsicht überlegen waren". Wenn die Altphilologen klagen, daß die Reformanstalten das Latein aus der VI verdrängen wollen, so ist dagegen zu bemerken, daß sie in III Schüler erhalten, die drei Jahre lang in eine fremde Sprache eingeführt worden sind, und nun ein gereifteres Verständnis für das Latein mitbringen. Die Erfahrung hat gelehrt, wie ungleich schneller die Erlernung der alten Sprache hier vor sich geht als in VI, und welches Interesse die Schüler der lateinischen Sprache entgegenbringen.

Das allgemeine sprachliche Verständnis, das der Sekundaner bereits besitzt, erleichtert auch außerordentlich das Eindringen in die griechische Sprache. Aus allgemein pädagogischen Gründen könnte man kaum einen geeigneteren Zeitpunkt für das Erlernen dieser Sprache finden. Der Gehalt der griechischen Bücher ist es ja, um deswillen man sie lesen soll, und man wird damit einverstanden sein, daß sie in einem urteilsfähigen Alter gelesen werden (urteilt U. von Wilamowitz).

Die Erlernung des Englischen wird dadurch, daß man sich auf das im Französischen und Lateinischen Gelernte stützen kann, sehr erleichtert.

Dadurch, daß das Nebeneinander der Spracherlernung durch das Nacheinander ersetzt ist, wird ein viel gründlicheres Einleben in die Sprache möglich.

Resultat: 1. Die Reformschulen in Deutschland, die in ihren Hauptzügen auf das Vorbild der schwedischen Einheitsschule zurückgehen, haben bis jetzt, ebenso wie diese, recht günstige Erfolge gezeigt. „Die Vorliebe, die die preußische Regierung seit einiger Zeit für die Reformanstalten an den Tag legt, ist durchaus begreiflich und die Voraussicht gerechtfertigt, daß wir in ihnen wenigstens eine, wenn nicht die Schulform vor uns haben, welche in Zukunft die altüberlieferte Schulgestaltung ersetzen wird." (Urteil Prof. Rud. Lehmanns in Lexis Band II 109).

Am 1. April 1904 gab es in den preußischen Provinzen 53 Reformanstalten, von denen 16 allein auf die Rheinprovinz entfallen; an zweiter Stelle steht Hannover mit 6, dann folgen Westpreußen und Westfalen mit je 5, Brandenburg mit 4, Schlesien, Sachsen, Schleswig-Holstein, Hessen-Nassau mit je 3, Ostpreußen und Posen mit je 2 und endlich Pommern mit einer derartigen Lehranstalt. Ferner bestanden im Königreich Sachsen 4, in Baden 6, in Mecklenburg-Schwerin, in Sachsen-Altenburg, in Sachsen-Koburg-Gotha, in Braunschweig und in Reuß j. L. je 1, endlich in den Hansestädten Hamburg, Bremen und Lübeck im ganzen 5 Reformschulen.

VIII. Abschnitt.

Die Lehrerschaft der höheren Schulen.

1. Die Prüfungsordnung in Preußen.

Die zurzeit in Preußen geltende Prüfungsordnung für das höhere Lehramt datiert vom 12. September 1898.

Die am Sitz jeder Universität vorhandene wissenschaftliche Prüfungskommission gliedert sich für die Prüfung in den verschiedenen Lehrfächern in Prüfungsausschüsse.

Es ist nur eine Prüfung zur Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung abzulegen.

Vorbedingungen für die Zulassung: 1. das Reifezeugnis eines Gymnasiums oder eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule; 2. ein dreijähriges ordnungsmäßiges Berufsstudium an einer deutschen Staatsuniversität (für Preußen davon 3 Semester auf einer preußischen Universität). Für die Lehrbefähigung in Mathematik, Physik, Chemie ist bis zu 3 Semestern der Besuch einer deutschen technischen Hochschule an Stelle der Universität gestattet. Für Französisch und Englisch kann der Minister einen Studienaufenthalt von 2 Semestern in Ländern dieser Sprachgebiete in Anrechnung bringen.

Die Prüfung besteht a) aus der allgemeinen Prüfung und b) aus der Fachprüfung. Die Lehrbefähigung teilt sich in zwei Stufen, in die Lehrbefähigung für die Unterstufe und für die Oberstufe. Die Prüfung ist bestanden, wenn der Kandidat in der allgemeinen Prüfung genügt und die Lehrbefähigung mindestens in einem Prüfungsfach für die Oberstufe und in zwei anderen für die Unterstufe erlangt hat.

2. Im Königreich Sachsen datiert die „Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt“ vom Jahre 1899 und ist eng an die preußische Prüfungsordnung angeschlossen.

Vorbedingungen: für die Lehrbefähigung in Mathematik, Naturwissenschaft, Erdkunde und den beiden Neufremdsprachen — das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums; für die Lehrbefähigung in Mathematik und Naturwissenschaften kann das Reifezeugnis einer deutschen Oberrealschule als ausreichend anerkannt werden.

Zwei Semester des Universitätsstudiums haben auf Leipzig zu entfallen.

Ferner können Kandidaten des höheren Lehramts der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung ihre Prüfung vor der Prüfungskommission der Technischen Hochschule in Dresden ablegen, müssen aber 3 Semester daselbst studiert haben.

Für die Erlangung einer wissenschaftlichen Lehrerstelle an Realschulen, Seminaren und ähnlichen Anstalten ist in Leipzig eine pädagogische Prüfung eingerichtet, der sich auch Volksschullehrer unterziehen können.

3. In Württemberg datiert die Prüfungsordnung aus dem Jahre 1898. Es gibt eine Prüfungskommission für das humanistische und für das realistische Lehramt.

Es sind zwei Dienstprüfungen zu bestehen, zwischen denen das Probejahr liegt.

4. Die Prüfungsordnung in Bayern ist 1895 erlassen.

Die Prüfungen finden nur in München statt. Die vollständige Prüfung zerfällt in zwei durch einen Zwischenraum von 2—4 Semestern weiteren Studiums voneinander getrennte Abschnitte.

Vorbedingungen: für die Zulassung zur Prüfung in den alten Sprachen, in Deutsch und Geschichte — das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums; für die zur Prüfung in Mathematik und Physik und in den Neufremdsprachen — das eines Gymnasiums oder Realgymnasiums; für die beschreibenden Naturwissenschaften gilt auch ein Reifezeugnis einer Industrieschule mit Note I in Chemie und Mineralogie.

Zwischen Preußen, Sachsen, Mecklenburg-Schwerin, Sachsen-Weimar, den sächsischen Herzogtümern, Braunschweig, Elsaß-Lothringen besteht ein Abkommen wegen gegenseitiger Anerkennung der Prüfungszeugnisse für das höhere Lehramt.

Wichtig war die Errichtung von Gymnasialseminaren. Das im Jahre 1826 eingerichtete Probejahr bot keine wirksame Einführung des jungen Lehrers in die Schulpraxis. So entschloß man sich nach dem Vorbilde des in Gießen seinen Ursprung dem Direktor und Professor H. Schiller verdankenden pädagogischen Seminars und des 1881 in Halle von Otto

Frick wieder ins Leben gerufenen *Seminarium praeceptorum* zur Errichtung von Gymnasialseminaren.

Pädagogische Universitätsseminare besaßen schon seit langem Leipzig und Jena, wo die Herbartianer Ziller und Stoy den Grund dazu gelegt hatten. Dasselbe war in Göttingen der Fall.

Die Einführung der neuen Anstalt in Preußen geschah durch die „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen" 1890.

Der praktische Vorbereitungskursus ist zweijährig, ein Seminarjahr und ein Probejahr, das Seminar ist mit einer neunklassigen Anstalt verbunden, der Direktor und zwei Lehrer werden zu Leitern des Kursus bestellt. Während des Seminarjahrs finden theoretische und praktische Übungen statt. An das Seminarjahr schließt sich das Probejahr, dessen Zweck die möglichste Förderung des Kandidaten in seiner praktischen Ausbildung ist.

Am Schluß erhält der Kandidat auf Grund der Berichte der Direktoren des Seminar- und Probejahres vom Provinzialschulkollegium ein Zeugnis der Anstellungsfähigkeit.

Lit.: Wilhelm Fries: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München 1895.

IX. Abschnitt.

Die deutschen Kadettenkorps.

Die militärischen Erziehungsanstalten des Deutschen Reichs das Königlich Preußische, das Königlich Sächsische und das Königlich Bayerische Kadettenkorps haben sich zu Schulen mit dem Lehrplan eines 9klassigen Realgymnasiums herausgebildet. Die Bedürfnisse des späteren militärischen Berufes verändern den Lehrplan durchaus nicht besonders (Planzeichnen und Geographie treten etwas mehr hervor).

I. Das Königlich Preußische Kadettenkorps.

Das Kadettenkorps ist zurzeit folgendermaßen gegliedert: 8 Voranstalten (Bensberg, Cöslin, Karlsruhe, Naumburg, Oranienstein, Plön, Potsdam und Wahlstatt) führen die Zöglinge von VI bis OIII einschließlich; die übrigen Klassen UII bis OI umfaßt die Hauptkadettenanstalt in Groß-Lichterfelde.

Der Besuch der U II berechtigt zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst. Am Ende von O II haben alle Kadetten die Fähnrichsprüfung abzulegen und können dann behufs Ablegung der Reifeprüfung in die I eintreten.

Die Bedeutung der Prima ist in den letzten Jahren stark betont und u. a. auch durch günstigere Gestaltung der Dienstaltersverhältnisse für die Abiturienten des Kadettenkorps zum Ausdruck gebracht worden.

Die Reifeprüfungsordnung ist der für das preußische Realgymnasium geltenden Ordnung nachgebildet, verlangt aber eine schriftliche Prüfungsarbeit in den beiden neueren Sprachen.

Das Kadettenkorps besteht aus 2470 Zöglingen.

II. Das Königlich Bayerische Kadettenkorps.

Auch auf diese Anstalt ist zurzeit die Schulordnung für die bayrischen Realgymnasien übertragen. Der wissenschaftliche Unterricht schließt gleich dem des Realgymnasiums unmittelbar an die dritte Klasse des humanistischen Gymnasiums an und umfaßt 6 Jahreskurse. Zahl der Zöglinge: 210.

III. Das Königlich Sächsische Kadettenkorps.

Diese Anstalt nimmt ihre Zöglinge erst in Quarta auf und führt sie bis zur Reifeprüfung. Auch hier ist der realgymnasiale Lehrplan eingeführt. Zahl der Zöglinge z. Z. 226.

X. Abschnitt.

Die Mädchengymnasien.

Die Gymnasialbildung der Mädchen ist noch nicht fest normiert.

1. Unter Leitung von Fräulein Helene Lange wurden in Berlin Gymnasialkurse für Mädchen gegründet. Es waren dies Mädchen, die die höhere Mädchenschule absolviert hatten und sich für ein akademisches Studium vorbereiten wollten.

Nach diesem Muster wurden 1/2 Jahr später die Gymnasialkurse des Allgemeinen deutschen Frauenvereins in Leipzig gegründet.

In diesen Kursen wurden die Mädchen in 4 Jahren bis zur Reifeprüfung geführt.

2. In Karlsruhe gründete der Verein Frauenbildung-Frauenstudium ein Mädchengymnasium, in welchem die Mädchen bereits im 12. Lebensjahre aus der höheren Mädchenschule übernommen wurden; hier bedurfte die Vorbereitung zur Reifeprüfung eines sechsjährigen Kursus.

3. In Frankfurt richtete man einen 5 jährigen Kursus ein.

4. Zurzeit sind in Preußen auch 6 jährige Kurse genehmigt.

Zunächst richteten sich diese Mädchengymnasialkurse nach dem Lehrplan des humanistischen Gymnasiums, als aber die Abiturienten der Realgymnasien und preußischen Oberrealschulen die Berechtigung zum Studium der Medizin erhielten, verwandelten fast alle diese Anstalten mit Ausnahme der Gymnasialabteilung der städtischen höheren Mädchenschule in Karlsruhe, des Mädchengymnasiums in Stuttgart und der Gymnasialkurse des Vereins Frauenbildungsreform in Hannover ihren Lehrgang in einen realgymnasialen.

Die 6 jährigen Kurse in Preußen richten sich nach dem Lehrplan des Frankfurter Reformgymnasiums.

Bis 1. April 1904 gab es 15 gymnasiale und realgymnasiale Unterrichtsanstalten in Deutschland (in Berlin 1889, Karlsruhe 1893, Leipzig 1894, Baden 1897, Königsberg 1898, Hannover 1899, Stuttgart 1899, Breslau 1900, München 1900, Hamburg 1901, Frankfurt a. M. 1901, Mannheim 1901, Cöln 1903, Charlottenburg 1903, Schöneberg 1903).

5. In Baden und Württemberg sind den Mädchen die höheren Lehranstalten der Knaben erschlossen worden.

In Baden hat man den Schülerinnen nicht nur den Zugang zu den Unter- und Mittelklassen, sondern zu allen Klassen geöffnet. Mit diesem Versuch der Koedukation beider Geschlechter ist die Lösung der Frage der höheren Frauenbildung in ein neues Stadium gerückt.

Index.

Lippert & Co. (G. Pätz'sche Buchdr.), Naumburg a. S.















